

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

**O Trabalho Colaborativo entre professores no
desenvolvimento da interação social em alunos com
Perturbação do Espectro do Autismo**

Zélia Maria Paiva Rasteiro

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Zélia Maria Paiva Rasteiro

**O Trabalho Colaborativo entre professores no
desenvolvimento da interação social em alunos com
Perturbação do Espectro do Autismo**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do
Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola
Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Anabela Bárbara Domingues Panão Góis Ramalho

Arguente: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Orientador: Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

abril, 2019

Agradecimentos

Ao concluir este projeto não posso deixar de agradecer a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua concretização e sem os quais não era possível a sua materialização.

Ao Professor Doutor João Vaz, que orientou o projeto, agradeço o apoio e a disponibilidade que sempre demonstrou para me ajudar, a partilha de saberes e os importantes contributos. Agradeço, também, o incentivo dado para a sua conclusão.

Aos colegas de Mestrado, pelos momentos tão importantes de bom convívio, de partilha de ideias, de dúvidas e entreajuda.

Um agradecimento muito especial ao L. e à sua família, que permitiram a execução deste estudo e, também, a todos os alunos e pais com quem trabalho, desde que iniciei as minhas funções no Agrupamento de Escolas e que colaboraram na concretização deste projeto.

Gostaria de agradecer aos meus colegas, professores e técnicos, aos meus amigos, pela grandiosa ajuda, disponibilidade e apoio incondicional, no sentido de poder finalizar mais esta etapa.

À Direção do Agrupamento, pela confiança, pelo acolhimento e por ter possibilitado a realização deste estudo.

À minha família, pela paciência, pelo carinho, amizade, amor e apoio que sempre demonstraram.

Aos meus pais, pelo incomensurável apoio no decorrer de todo este caminho e por acreditarem em mim em todos os momentos, nomeadamente, quando mais preciso.

A todos, agradeço sinceramente!

O Trabalho Colaborativo entre professores no desenvolvimento da interação social em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Resumo

A interação com os pares é crucial no desenvolvimento das competências sociais das crianças/jovens. Nos jovens com PEA, o défice nas interações sociais está presente de forma permanente. Assim, as competências/aptidões para desenvolver interações sociais são reduzidas, não só pela ausência de iniciações sociais, mas também pela falta de sensibilidade às iniciações dos outros.

A escola inclusiva implica uma mudança de paradigma ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas, da organização e gestão da sala de aula, por parte dos diferentes agentes educativos, e mesmo da própria escola enquanto instituição. Daí a importância do trabalho colaborativo entre docentes como estratégia de superação de barreiras.

Este trabalho tem como objetivo aumentar e facilitar a interação social entre jovens com PEA e os seus pares na e com a turma, através do trabalho colaborativo entre docentes. Para tal, foram pensadas e desenvolvidas atividades através do trabalho colaborativo entre docentes, visando a participação do aluno com PEA e dos seus colegas na dinâmica das aulas, participando nas atividades escolhidas, garantindo o respeito pelos seus pares, valorizando as suas intervenções e os trabalhos realizados. No decorrer desta intervenção, na interação com os pares (turma), criámos circunstâncias favoráveis à socialização e à autonomia, desenvolvendo as capacidades do aluno em causa.

Os resultados obtidos após a intervenção permitem referir que o aluno com PEA evoluiu ao nível das interações sociais, o que vai ao encontro da pretensão inicial, um aumento das interações sociais, reflexo da estratégia implementada: o trabalho colaborativo.

Palavras-Chave

Perturbação do Espectro do Autismo, Trabalho Colaborativo, Interação Social

The Collaborative Work among teachers in the development of social interaction in students with Autism Spectrum Disorder

Abstract:

Interaction with peers is crucial in the development of children's social skills. In youth with Autism Spectrum Disorder, the deficit in social interactions is permanently present. Thus, the skills / abilities to interact are reduced, not only by the absence of social initiations, but also by the lack of sensitivity to the initiations of others.

The inclusive school implies a paradigm shift in the attitudes and pedagogical practices, the organization and management of the classroom, by the different educational agents, and even the school itself as an institution. There's the importance of collaborative work among teachers as a strategy to overcome learning barriers.

This work aims to increase and facilitate the social interaction between youth with Autism Spectrum Disorder and their peers in and with the class, through collaborative work among teachers. For this, activities were designed and developed through collaborative work among teachers, aiming the participation of the student with Autism Spectrum Disorder and his colleagues in the dynamics of classes, participating in the chosen activities, ensuring respect for their peers, valuing their interventions and the work performed. Throughout this intervention, in the interaction with the peers (class), we created favorable circumstances to socialization and autonomy, developing the abilities of the student in matter.

After the intervention and analysis of the obtained results, we verified that we reached the initial ambition, that is, an increase of the social interactions of the student, a reflection of the implemented strategy: the collaborative work.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Social Interaction, Collaborative Work

Sumário

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract:	IV
Sumário	V
INTRODUÇÃO	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	5
Capítulo 1 – Perturbação do Espectro do Autismo	7
1. Conceito de PEA	7
1.1 Evolução histórica do conceito de autismo.....	8
2. Caracterização da Perturbação do Espectro do Autismo	11
2.1 Desenvolvimento Social.....	12
2.2 Comunicação.....	14
2.3 Atividades e interesses	16
3. Etiologia	17
3.1 Teorias Psicogénicas	19
3.2 Teorias Biológicas.....	20
3.3 Teorias Psicológicas.....	21
3.4 Teorias Genéticas	21
3.5 Fatores Ambientais	22
Capítulo 2 – Interação Social e Autismo.....	23
1. Dificuldades na interação social.....	23
2. Diretrizes educativas	27
2.1 Intervenção educativa em crianças com PEA	28
2.1.1 Modelo de Ensino Estruturado - TEACCH.....	28

2.1.2 Unidades de Ensino Estruturado para o Autismo.....	30
2.2 Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro	32
2.3 Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho.....	33
Capítulo 3 – O trabalho colaborativo entre docentes	34
1. O papel do professor	34
1.1 O professor de Educação Especial	36
2. Trabalho colaborativo e formas de colaboração	37
2.1 Vantagens vs Constrangimentos do trabalho colaborativo	41
Parte II – Componente Empírica.....	45
Capítulo 4 – Metodologia de investigação	47
1. Fundamentação do estudo	47
2. Objetivo Geral do Estudo.....	48
3. Metodologia de investigação.....	49
4. Apresentação do caso	50
4.1 Caracterização da escola	50
4.1.1 Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	51
4.2 Caracterização da turma	53
4.3 Caracterização do aluno	54
4.4 Caracterização dos participantes no estudo.....	57
5. Instrumentos de investigação	57
5.1 Análise documental	58
5.2 Observação	58
5.3 Entrevista.....	59
5.4 Teste sociométrico.....	60
5.5 Questionário	60
6. Procedimentos	61

Capítulo 5 – Intervenção	63
5.1 Intervenção com o L. e com a turma.....	65
Capítulo 6 - Tratamento e análise dos dados	67
1. Análise documental.....	67
2. Observações	67
3. Teste Sociométrico.....	68
4. Entrevista.....	75
5. Questionário	79
6. Avaliação da intervenção	80
A CONCLUIR	83
Bibliografia	88
LEGISLAÇÃO.....	92
ANEXOS	93

Siglas e Abreviaturas

ABA - *Applied Behavior Analysis*

AE – Agrupamento de Escolas

APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo

Art. – Artigo

Cap. – Capítulo

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CT – Conselho de Turma

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

ELI – Equipa Local de Intervenção

IMC - Índice de Massa Corporal

NEE – Necessidades Educativas Especiais

P – Preferência

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PCT – Plano Curricular de Turma

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

R – Rejeição

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Índice de anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização à Direção do Agrupamento	95
Anexo 2 – Pedido de autorização ao Encarregado de Educação	96
Anexo 3 - Dados relativos à caracterização do Agrupamento (Nº de Turmas e de Alunos).....	97
Anexo 4 – Relatório Médico	99
Anexo 5 – Programa Educativo Individual.....	100
Anexo 6 – Grelha de observação	108
Anexo 7 – Guião da Entrevista	109
Anexo 8 – Teste Sociométrico	110
Anexo 9 – Questionário	111
Anexo 10 – Plano das sessões de trabalho colaborativo	112
Anexo 11 – Planificação do Projeto de DAC - Vida Saudável: Percurso Pedestre	114
Anexo 12 – Planificação do projeto de DAC – Vida Saudável: Obesidade e IMC.	117
Anexo 13 – Plano das sessões de intervenção com o L. e com a turma	119
Anexo 14 – Descrição das sessões de intervenção	122
Anexo 15 – Fotografias das atividades realizadas durante a intervenção.....	127
Anexo 16 – Planificação do projeto de DAC – Vida Saudável: Jogos de sequências	130
Anexo 17 – Ficha de atividade: Fazer amigos	132
Anexo 18 – Representação gráfica sobre a amizade.....	133

Anexo 19 – Ficha de atividade: Qualidades de um bom amigo	134
Anexo 20 – Frequência dos comportamentos observados.....	135
Anexo 21 – Matriz sociométrica da turma – 1ª questão (Preferências: antes e depois da intervenção)	136
Anexo 22 – Sociogramas (Preferências nos intervalos – antes e depois da intervenção)	137
Anexo 23 – Matriz sociométrica da turma – 1ª questão (Rejeições: antes e depois da intervenção).....	138
Anexo 24 - Sociogramas (Rejeições nos intervalos – antes e depois da intervenção)	139
Anexo 25 – Matriz sociométrica da turma – 2ª questão (Preferências: antes e depois da intervenção).....	139
Anexo 26 – Sociogramas (Preferências nos trabalhos de grupo – antes e depois da intervenção).....	141
Anexo 27 - Matriz sociométrica da turma – 2ª questão (Rejeições: antes e depois da intervenção).....	142
Anexo 28 – Sociogramas (Rejeições nos trabalhos de grupo – antes e depois da intervenção).....	143
Anexo 29 – Matriz sociométrica da turma – 3ª questão (Preferências: antes e depois da intervenção).....	144
Anexo 30 – Sociogramas (Preferências nas idas ao cinema – antes e depois da intervenção).....	145
Anexo 31 - Matriz sociométrica da turma – 3ª questão (Rejeições: antes e depois da intervenção).....	146

Anexo 32 - Sociogramas (Rejeições nas idas ao cinema – antes e depois da intervenção	147
Anexo 33 – Entrevista (1ª Parte).....	147
Anexo 34 – Entrevista (2ª Parte).....	151
Anexo 35 – Gráfico relativo ao questionário final.....	155
Anexo 36 – Quadro comparativo entre os resultados da observação e do questionário	156
Anexo 37 – Gráfico comparativo entre os resultados da observação e do questionário	157
Anexo 38 – Gráfico comparativo do número total de preferências e rejeições nos diferentes contextos.....	158
Anexo 39 – Dados relativos ao L. (antes e depois da intervenção)	159

Índice de Figuras

Figura 1 -Desenvolvimento social das crianças com PEA	24
Figura 2 - Sociograma individual do aluno 10.....	75
Figura 3 – Preferências nos intervalos (antes da intervenção).....	137
Figura 4 – Preferências nos intervalos (depois da intervenção).....	137
Figura 5 - Rejeições nos intervalos (antes da intervenção).....	139
Figura 6 -Rejeições nos intervalos (depois da intervenção)	139
Figura 7 - Preferências nos trabalhos de grupo (antes da intervenção)	141
Figura 8 - Preferências nos trabalhos de grupo (depois da intervenção)	141
Figura 9 - Rejeições nos trabalhos de grupo (antes da intervenção).....	143
Figura 10 - Rejeições nos trabalhos de grupo (depois da intervenção)	143
Figura 11 – Preferências nas idas ao cinema (antes da intervenção)	145
Figura 12 – Preferências nas idas ao cinema (depois da intervenção).....	145
Figura 13 – Rejeições nas idas ao cinema (antes da intervenção)	147
Figura 14 - Rejeições nas idas ao cinema (depois da intervenção).....	147

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Género dos alunos	53
Gráfico 2 – Idade dos alunos.....	54
Gráfico 3 - Representação das preferências dos alunos antes e depois da intervenção em contexto de intervalo	69
Gráfico 4 - Representação das rejeições dos alunos antes e depois da intervenção..	70
Gráfico 5 – Representação das preferências dos alunos antes e depois da intervenção em contexto de trabalho de grupo	71
Gráfico 6 - Representação das rejeições dos alunos antes e depois da intervenção..	72
Gráfico 7 - Representação das preferências dos alunos antes e depois da intervenção em contexto de cinema.....	73
Gráfico 8 - Representação das rejeições dos alunos antes e depois da intervenção..	74
Gráfico 9 - Representação da diferença de comportamentos de interação social do L.	81
Gráfico 10 – Representação das respostas positivas para situações passíveis de estabelecer amizade.....	133
Gráfico 11 – Representação das qualidades consideradas muito importantes num amigo	133
Gráfico 12 – Representação da média de frequência dos comportamentos de interação observados antes da intervenção	135
Gráfico 13 – Média global da frequência de	135
Gráfico 14 - Representação da média de concordância dos professores sobre os comportamentos de interação social	155

Gráfico 15 – Representação comparativa entre as médias gerais obtidas.....	157
Gráfico 16 – Representação do número total de escolhas por contexto.....	158
Gráfico 17 - Representação do número total de rejeições por contexto.....	158
Gráfico 18 – Representação das escolhas recebidas	159
Gráfico 19 – Representação das rejeições recebidas.....	159

Índice dos Quadros

Quadro 1 - Dimensões, Critérios e Questões do Teste Sociométrico	68
Quadro 2 – Número de Turmas (JI/1ºCiclo).....	97
Quadro 3 - Número de Turmas (2º/3º Ciclos).....	97
Quadro 4 – Número de alunos JI	97
Quadro 5 – Número de alunos (1ºCiclo) por escola e por ano de escolaridade.....	98
Quadro 6 – Número de alunos por ano de escolaridade (2º/3ºCiclos).....	98
Quadro 7 – Categorias da entrevista (1ª Parte)	148
Quadro 8 – Categorias da entrevista: Trabalho Colaborativo.....	151
Quadro 9 – Representação da comparação dos resultados obtidos na observação inicial e no questionário final	156
Quadro 10 – Preferências totais recebidas pelo L. nos diferentes contextos	159
Quadro 11 - Rejeições totais recebidas pelo L. nos diferentes contextos	159

INTRODUÇÃO

Introdução

O número de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo nas escolas tem vindo a aumentar. Esta perturbação caracteriza-se essencialmente por um défice que afeta justamente a interação social. Cabe à escola, enquanto escola inclusiva, enquanto escola para todos, proporcionar respostas e oportunidades a todos os alunos, inclusivamente aos alunos com PEA, considerando as suas diferenças e valorizando as suas competências, proporcionando desta forma uma igualdade de oportunidades.

Correia (2008) defende o pressuposto de que a colaboração entre docentes favorece a inclusão. Assim, considera-se que o trabalho colaborativo, tão pouco usual nas escolas, deve assumir um papel preponderante.

Nesse sentido, foi intuito deste estudo mostrar que o trabalho colaborativo enquanto estratégia entre docentes propicia a interação social nos alunos com PEA.

Considerando o contexto do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e a importância que o trabalho colaborativo aí adquiriu, pretendeu-se aplicar esta estratégia entre docentes do ensino regular e de educação especial, visando melhorar a interação social de um aluno com PEA, já que de acordo com George (2009), se houver uma intervenção adequada, o aluno pode minimizar as suas dificuldades e ser visível uma melhoria que permitirá uma vida melhor em sociedade.

O presente relatório de investigação encontra-se estruturado em seis capítulos.

A revisão da literatura contempla os três primeiros capítulos, enquanto o estudo empírico realizado ocupa os restantes três.

O primeiro capítulo aborda a problemática da Perturbação do Espectro do Autismo. Será realizada uma abordagem à evolução histórica do conceito de Autismo, no qual serão explanadas as características desta problemática, assim como a etiologia.

No segundo capítulo focar-se-á a interação social e as dificuldades que lhe são inerentes no Autismo. Serão explicitadas as diretrizes educativas específicas na intervenção para os alunos com PEA, nomeadamente o modelo Teacch e as Unidades

de Ensino Estruturado para o Autismo. Procurar-se-á enquadrar legalmente estas orientações.

O terceiro capítulo será dedicado ao trabalho colaborativo entre docentes, principalmente entre docentes do ensino regular e de educação especial, considerando o papel do professor e as vantagens e constrangimentos desta estratégia.

A segunda parte inicia-se com o quarto capítulo, no qual será explicitada a metodologia adotada. Apresentar-se-ão os objetivos do estudo e caracterizar-se-á o contexto em que se irá desenrolar a intervenção e, ainda, serão indicados e caracterizados os participantes. Também neste capítulo, far-se-á a descrição dos instrumentos escolhidos para a recolha de dados e dos procedimentos usados.

O quinto capítulo será dedicado à descrição da intervenção efetuada, no sentido de atingir os objetivos definidos.

No sexto capítulo serão explanados os resultados obtidos e a sua discussão.

Para finalizar, concluiremos relacionando os resultados alcançados com os objetivos do estudo desenvolvido. De igual modo, apresentar-se-ão as limitações sentidas.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Perturbação do Espectro do Autismo

1. Conceito de PEA

Ao longo dos anos, a definição do conceito de Autismo sofreu várias alterações e foi alvo de várias abordagens (Lima, 2015). Do ponto de vista etimológico, a palavra autismo tem origem na palavra grega “autos” que significa “eu/próprio”, em si mesmo, acrescida do sufixo “ismo” que remete para uma ideia de “estado”, ou seja, uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si (Marques, 2000). Para Pereira (1998), em sentido lato, autismo significa alguém concentrado em si próprio, com tendência para se alhear do mundo à sua volta.

Assim, autismo significa o estado de alguém alheado da realidade exterior e ao mesmo tempo concentrado em si próprio. Consiste naquilo que Kanner e Asperger consideravam o “ensimesmamento do indivíduo”.

É hoje geralmente aceite que as perturbações incluídas no espectro do autismo, Perturbações Globais do Desenvolvimento nos sistemas de classificação correntes internacionais, são perturbações neuropsiquiátricas que apresentam uma grande variedade de expressões clínicas e resultam de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central multifatoriais. (Autism-Europe, http://www.fpda.pt/autismo_1)

Atualmente, o autismo é designado por Perturbação do Espectro do Autismo, devido às diferentes formas que assume em cada indivíduo, sendo considerado como uma perturbação global do desenvolvimento que afeta inúmeros aspetos no modo como uma criança aprende e vê o mundo (Siegel, 2008). Segundo Marques (2000) e Siegel (2008), uma criança com PEA compreende o mundo que a rodeia e aprende de forma diferente dos seus pares, partindo das suas experiências, por isso não sente necessidade de comunicar com os outros, de contactar com os outros, revelando falta de interesse na interação social, assim como a atenção e o reconhecimento dos outros não são para si importantes.

De acordo com a Federação Portuguesa de Autismo, uma criança com PEA vê o mundo como uma confusão de ações, de pessoas, lugares, sons e imagens, que interagem sem limites definidos, ordem ou significados.

Desta forma, podemos dizer que o autismo pertence ao grupo das perturbações globais do desenvolvimento, sendo por isso considerada uma perturbação grave e precoce do neurodesenvolvimento (Pereira, 2008 e Lima, 2015). Não tem cura e persiste ao longo da vida, podendo a sua expressão sintomática variar. As PEA são uma síndrome, isto é, as pessoas afetadas não evidenciam todos os sinais e sintomas que lhes estão associados. Não existem duas crianças com autismo igual (Siegel, 2008), tal como acontece com o desenvolvimento infantil (duas crianças não se desenvolvem de forma igual). Já em relação a determinados comportamentos, poderão existir bastantes semelhanças entre duas crianças.

Os sinais que caracterizam a PEA surgem muito precocemente na vida de uma criança e com o avançar da idade tornam-se mais evidentes. No sentido de minorizar os efeitos no desenvolvimento da criança, o diagnóstico da PEA deverá acontecer o mais cedo possível, resultante de uma avaliação cuidadosa e criteriosa para compreender se os comportamentos fazem parte do autismo ou não. Assim, é possível iniciar rapidamente e de forma intensiva a intervenção, visto tratar-se de uma perturbação crónica.

1.1 Evolução histórica do conceito de autismo

No século XIX, no livro *The Wild Boy of Aveyron*, surge a primeira descrição de uma criança autista. Supunha-se que este rapaz tinha crescido na floresta, não tendo qualquer contacto com o Homem e, daí, as características do seu comportamento. Contudo, só passou a haver uma literatura de investigação sobre este transtorno a partir da década de 40 do século XX, com Leo Kanner e Hans Asperger.

O pedopsiquiatra Leo Kanner, residente nos Estados Unidos, em 1943 realizou o primeiro trabalho científico publicado e reconhecido internacionalmente. Até essa data, as crianças com estas perturbações eram classificadas com atraso mental ou esquizofrenia. Eugen Bleuler, psiquiatra suíço que, segundo George (2009), terá pela

primeira vez utilizado o termo autismo para caracterizar um isolamento social ativo em pacientes esquizofrênicos, referia que estas crianças viviam fora do mundo e tinham comportamentos de “fuga de realidade”. Bleuler associava este estado ao conceito de dissociação, utilizado para caracterizar a esquizofrenia (Filipe, 2012).

Kanner realizou estudos com um grupo de crianças cujo comportamento descreveu como “marcadamente” e “distintivamente” diferente do da maioria das outras crianças, apesar de terem uma aparência física normal. Este autor selecionou, pela primeira vez, um conjunto de comportamentos característicos de algumas crianças que seguia, comportamentos que designou por síndrome de autismo. Estas crianças evidenciavam uma acentuada incapacidade para estabelecer um relacionamento interpessoal; atraso na aquisição da fala; uso de pronomes na terceira pessoa para se referirem a si próprios; a insistência obsessiva para manter rotinas, mostrando desagrado por mudanças ou propostas de novas atividades; e uma tendência muito grande para o isolamento. A associação destes comportamentos denominou-se “autismo infantil”, hoje designado por autismo “típico” ou “clássico”¹. Assim, Kanner foi o primeiro autor a criar uma identidade do autismo em relação a outras perturbações de desenvolvimento, sobretudo da esquizofrenia (Hewitt, 2006; Lima, 2012; Mello, 2007).

Em 1944, Hans Asperger, pediatra de Viena, fez, pela primeira vez, referência a uma forma ligeira de autismo, que mais tarde veio a ter o seu próprio nome, Síndrome de Asperger. Asperger contacta com inúmeros jovens com dificuldades de integração social, além de uma marcada dificuldade nas relações interpessoais e na utilização social da linguagem. No seu artigo “Autistic Psychopathy in Childhood”, este autor descreve crianças bastante semelhantes às referidas no estudo de Kanner (Mello, 2007), as quais revelavam também uma limitada capacidade para compreender e fazer uso de gestos e expressões faciais, manifestando comportamentos estereotipados e repetitivos, acompanhados de uma fixação por certos objetos (Cumine, Leach & Stevenson, 2006, citado por Freire, 2012). Nos seus estudos, Asperger concluiu que estas crianças, para além de mostrarem dificuldades na

¹ O estudo de Kanner foi publicado num artigo intitulado “Autistic Disturbances of Affective Contact”, na revista *Nervous Child*, divulgando as características inerentes a esta perturbação.

interação social, também apresentavam muitas limitações ao nível da motricidade. Contudo, manifestavam bom desempenho no domínio da linguagem e das aprendizagens (Marques, 2000). De acordo com Filipe (2012), estas crianças estudadas por Hans Asperger apresentavam as seguintes características: comportamento social inapropriado e imaturo, interesses muito específicos, sem problemas de linguagem, mas com uma entoação monótona e sem diálogo, dificuldades de coordenação motora, capacidade cognitiva média ou superior, algumas dificuldades de aprendizagem e alguma falta de senso comum.

Coincidentemente, estes dois investigadores, que desconheciam o trabalho um do outro, descreveram crianças com perturbações idênticas, a que deram a designação de Autismo. A noção de autismo utilizada por Bleuler, no início do século XX (1908), foi, assim, retomada por Kanner e por Asperger. Esta sincronia na nomenclatura mostra que os dois autores consideraram que a característica mais importante desta perturbação é o problema social das crianças que observaram (Pereira, 1998), isto é, a dificuldade de adaptação social das crianças.

O trabalho de Asperger foi divulgado só na década de 80 do séc. XX por Uta Frith. A grande difusão do trabalho de Asperger foi um marco no estudo das PEA (Frith, 1991, citado por Filipe, 2012).

Tendo em conta o autismo de Kanner e a “psicopatia autística” de Asperger, a ideia mais generalizada é a de que ambas fazem parte de um espectro, no qual o autismo de Kanner se situa no extremo de maior gravidade e a perturbação de Asperger no de menor gravidade (Frith, 1991; Wing, 1996, citados por Filipe, 2012).

Na década de 70, Lorna Wing e Judith Gould investigaram o conceito de autismo, tal como o definira Kanner, avaliando a sua prevalência e a sua relação com outras perturbações da infância, como dificuldades de aprendizagem e perturbações da fala. Neste seu trabalho, identificaram crianças com características típicas de autismo de Kanner, mas encontraram outras que não se enquadravam na descrição por ele feita. Assim, concluíram que as síndromes de Kanner e Asperger fazem parte de um grupo de perturbações que afetam a interação social e a comunicação; qualquer uma destas perturbações está associada a diferentes níveis de inteligência; podem surgir ligadas

a diferentes perturbações do desenvolvimento ou perturbações psiquiátricas; as dificuldades de aprendizagem surgem independentemente do autismo, embora existam na perturbação autista. Com o estudo destas autoras nasceu o conceito de espectro do autismo e o de comorbilidades no autismo (Filipe, 2012).

Lobo Antunes (2009) considera que esta designação faz todo o sentido, dado que as perturbações do desenvolvimento apresentam um contínuo de dificuldades e capacidades.

Na década de 80, foram definidos os critérios de diagnóstico inscritos no *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders* (DSM-III) para o Autismo. Posteriormente, o DSM-IV definiu a Perturbação do Espectro Autístico como sendo uma Perturbação Global do Desenvolvimento, que se caracterizava por um défice grave e global em três áreas do desenvolvimento: interação social, comunicação e comportamento (Lima, 2012).

Durante anos foram definidos vários subtipos de Autismo, contudo a sua distinção era difícil de estabelecer, uma vez que as alterações observadas eram um contínuo entre os diferentes subtipos.

Atualmente, esta designação deixou de constar na Classificação do DSM-5 (*Manual de Diagnóstico e Estatística das Doenças Mentais*, da Associação Americana de Psiquiatria), dando lugar à designação de Perturbação do Espectro do Autismo - PEA (DSM-5, 2013). Este conceito de *spectrum*, agora retomado com o DSM-5, recupera o de Lorna Wing e Judith Gould, que evidenciava limitações na interação social, limitações na comunicação (recetiva e expressiva) e reduzida capacidade imaginativa, com comportamentos repetitivos e estereotipados. Este manual uniu os subtipos existentes anteriormente – Perturbação Autística, Perturbação de Asperger e Perturbação Global de Desenvolvimento sem outra especificação – numa terminologia única: Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) (Lima, 2015).

2. Caracterização da Perturbação do Espectro do Autismo

As pessoas diagnosticadas com PEA não são todas iguais, revelam-se muito diferentes uns dos outros. As características do comportamento variam de indivíduo para

indivíduo e também no mesmo indivíduo, ao longo do tempo. Existem sintomas que podem ser mais evidentes com a idade e podem sofrer alterações, implicando desta forma mudanças no diagnóstico.

Nem todas as características podem estar presentes num indivíduo autista, evidenciando-se apenas algumas delas. Além disso, os sintomas podem variar conforme o avanço da idade e podem adotar diversas combinações. Pela estimulação e pela intervenção terapêutica e educacional os sintomas podem alterar-se, sem que isto signifique a cura da doença (Correia, 2013, p.20)

Quer Kanner, quer Asperger estudaram crianças que apresentavam uma interação social pobre, tinham falhas na comunicação e tinham interesses restritos. Kanner descreveu crianças que apresentavam uma forma mais grave de autismo e Asperger refere-se a crianças com mais capacidades (Attwood, 2010).

Em 1979, Lorna Wing e Judith Gould publicaram os resultados dos seus estudos, nos quais concluem que, apesar das crianças autistas apresentarem várias dificuldades, há três áreas de incapacidade que podem ser identificadas com facilidade: comunicação, socialização e imaginação. Igualmente chamada de “Tríade de Incapacidades”, ainda hoje são estas as áreas que pautam todos os critérios de diagnóstico relativo ao espectro das perturbações ligadas ao autismo (Jordan, 2000, 12, citado por Freire, 2012). Esta tríade é também designada por “Tríade de Wing”. Segundo Pereira (1998), para Wing e Gould, é esta tríade que cumulativamente demonstra se a criança se encontra ou não a seguir um padrão de desenvolvimento irregular e onde se baseia o diagnóstico de PEA. Até ao momento, a PEA é diagnosticada através do comprometimento existente nestas áreas da tríade: interação social, comunicação, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

2.1 Desenvolvimento Social

No desenvolvimento social de uma criança diagnosticada com PEA existem características diversificadas que podem ir desde o isolamento social extremo até ao

reduzido interesse pelos outros e por aquilo que o rodeia. Não estabelece contacto ocular, por isso a criança com PEA não sente necessidade de sentir a presença do adulto, o que põe em causa a vinculação criança-adulto (mãe/pai), que pode não acontecer ou ocorrer de forma limitada ou tardia. Contudo, a criança com PEA pode ser afetiva, mas à sua maneira, sem contacto ocular, sendo o tempo de proximidade por ela definido. O contacto físico, como o abraço, pode acontecer, mas é determinado pela vontade da criança, assim como a sua duração (Siegel, 2008). Por norma, o contacto não acontece de forma expressiva, uma vez que estas crianças não têm como objetivo provocar no outro uma reação emocional. O outro só existe quando o autista pretende alguma coisa e necessita de ajuda para a alcançar. Na perspetiva de Siegel (2008), as crianças com PEA estabelecem preferencialmente uma relação instrumental em detrimento da relação expressiva. Isto é, a criança com PEA interage com o outro para obter algo que pretende (relação instrumental), enquanto a criança que apresenta um desenvolvimento normal faz coisas para provocar reações emocionais em alguém ou para mostrar como é que se sentem (relação expressiva).

A “teoria da mente”, que consiste numa capacidade deficitária das crianças com PEA em compreender os estados mentais dos outros, foi desenvolvida por Simon Baron-Cohen, Uta Frith e Alan Leslie. Logo, a criança com PEA terá mais dificuldade em perceber a perspetiva do outro e/ou perceber que os seus pensamentos e os seus sentimentos são semelhantes aos dos outros. Saldanha (2014) refere que a criança com PEA tem grandes dificuldades em chegar ao íntimo de outrem, pois vive mentalmente ausente. E, por esta razão, é incapaz de predizer, regular e controlar a sua conduta através da comunicação.

Em termos de partilha social, a criança com PEA também não sente essa necessidade, já que ao estar envolvida nas suas próprias experiências colmata a necessidade de satisfação, não evidenciando necessidade de partilha. A criança com PEA pode sentir curiosidade em relação a um determinado objeto, no entanto não sente necessidade de partilhar isso com ninguém. Ela sente-se satisfeita consigo e não tem necessidade de satisfazer os outros (Siegel, 2008).

Com frequência, os indivíduos com PEA fazem coisas, mas não veem razões para as

fazerem, fazem-nas por imitação e com muita insistência para agradar aos outros ou para se adequarem às regras sociais. Em relação aos seus comportamentos socialmente inadequados, não sentem vergonha ou culpa, pois isso aconteceria se tivessem consciência do que os outros estão a pensar, ou seja, colocar-se no lugar do outro (Siegel, 2008). Ao longo do desenvolvimento, acentuam-se a ausência de flexibilidade e de capacidade de analisar situações de ordem social. Esta rigidez com que a criança com PEA segue as normas sociais vai, futuramente, ser uma barreira para a sua inclusão nas mesmas. Uma outra barreira é a ausência do desejo de imitar, já que a imitação não lhe permite dominar os comportamentos a imitar, sendo estes sociais.

O desenvolvimento social encontra-se comprometido numa criança com PEA e é diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com PEA pode isolar-se ou pode interagir, mas de forma diferente. Os outros, para estas crianças, só existem ocasionalmente e apenas para servir os seus interesses (Pereira, 2005). De acordo com Siegel (2008), existe ausência ou diminuição do desejo de contactar com os outros e uma dificuldade de identificar emoções e sentimentos. São crianças que não sabem brincar com as outras crianças, usam inadequadamente o olhar, a postura, o gesto, a expressão facial, ficam ansiosas em grupo, com dificuldade em entender e aceitar as regras dos outros e são, frequentemente, solitárias.

2.2 Comunicação

Quer a comunicação verbal quer a não-verbal de uma criança com PEA são deficitárias e diferentes dos padrões habituais, com desvios semânticos e pragmáticos. Têm dificuldade em comunicar com o mundo exterior. Desde muito cedo que as crianças evidenciam problemas nesta área, por vezes nem conseguem pedir um objeto apontando com o dedo. Estas alterações são mais evidentes na pragmática (uso em contexto), na semântica (significados) e na prosódia (ritmo). Segundo Siegel (2008), “a nível da comunicação verbal estima-se que cerca de 50% das pessoas autistas nunca chegam a desenvolver uma linguagem eficaz apesar de poder existir linguagem verbal.” (p. 58). Há crianças que têm défices na compreensão, sobretudo em frases complexas ou perguntas, assim como na comunicação não-verbal. Mesmo

apresentando um déficit na compreensão, estas crianças comunicam (apesar das poucas competências), e podem fazê-lo através de símbolos ou gestos. A sua compreensão do discurso é literal, por isso não compreendem metáforas nem ironias e revelam inexistência de capacidade para iniciar ou manter um diálogo. Hewitt (2006) refere que é necessário evitar questões ambíguas e sugere que a abordagem feita às crianças com PEA seja o mais direta possível, para que ela compreenda melhor.

Também é possível observar neste tipo de crianças, ecolalia e/ou inversão pronominal. Para Jordan (2000), é difícil para estas crianças compreender e utilizar os pronomes pessoais “eu” e “tu” para se referirem às pessoas que participam num diálogo e perceber a maneira como o “tu” varia segundo as intenções de quem fala. Tendo em conta estudos efetuados por Batista & Bosa (2002), citados por Marcelino (2014), verificou-se que as crianças com PEA não utilizam o pronome “eu”. A criança utiliza o pronome “tu” para se referir a si própria – inversão pronominal. Geralmente referem-se a si próprias como “tu”, “ele” ou “ela” ou pelo seu nome, reproduzindo o modo como os outros as tratam.

A linguagem é extremamente exata, o uso da negativa pode ser incorreto, entre outras perturbações (Kanner, 1946). Para além disso, é possível ainda verificar-se mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva. Quando dotadas de linguagem, estas crianças demonstram enormes dificuldades em iniciar ou manter um diálogo, usando um discurso monocórdico, de linguagem repetitiva, com uma incapacidade evidente para entender as frases ou questões mais simples (Pereira, 2005). Para além disso, podem apresentar um discurso alterado, desajustado ao contexto, pormenorizado e exaustivo. Muitos pais de crianças com PEA relatam que as mesmas evidenciam uma perda ou regressão significativa no desenvolvimento da linguagem entre os 15-24 meses de idade, segundo Deutsch (2011). Por não compreenderem o uso da comunicação, estas crianças utilizam a linguagem para um número restrito de fins: para falar obsessivamente sobre um assunto do seu interesse ou para pedirem alguma coisa, também do seu interesse. Elas fazem um uso “instrumental” da linguagem, tal como acontece na relação com os outros, limitando-se a repetir discursos familiares que tenham aprendido sem se basearem no que os outros dizem. A linguagem é mais

“provocada”, não é expressiva nem espontânea. Por isso, a linguagem é usada basicamente com o objetivo de satisfazerem as suas necessidades e não com fins sociais (Siegel, 2008).

No que toca às competências linguísticas, existe um leque de gravidade variável nas crianças com PEA: algumas são incapazes de falar durante toda a vida, outras têm uma boa capacidade na estrutura da linguagem, elaborando frases completas ao falar, conseguindo ler e escrever bem. Na perspetiva de Jordan (2000) e independentemente da sua competência relativa à linguagem, todas as crianças com PEA apresentam uma perturbação da comunicação.

2.3 Atividades e interesses

Um dos aspetos mencionados pelo DSM-5 é que, a par dos défices na comunicação social, existem comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas. A nível cognitivo, as dificuldades das crianças com PEA afetam essencialmente a sua capacidade simbólica e a imaginação. Estas crianças apresentam padrões de jogo muito repetitivos, brincam pouco com brinquedos ou com outros objetos e envolvem-se durante um curto período de tempo com o mesmo brinquedo. Muitas vezes, preferem o objeto que tenha uma determinada característica sensorial e acabam por se absorver durante muito tempo nestas atividades sensoriais. Segundo Siegel (2008), esta obsessão é mais plausível de acontecer quanto maior for o grau de deficiência mental. Quanto maior for o comprometimento cognitivo, maior probabilidade existe de aparecer movimentos repetitivos ou estereotipados. Para Morgado (2014), citando Ortiz, Moreno & Jiménez (2007), a criança com PEA percebe o mundo que a rodeia de uma forma muito própria, principalmente quando surgem variações sensoriais como a sensibilidade a certos estímulos táteis, auditivos e/ou visuais. Siegel (2008) refere que a criança com PEA não tem imaginação, pois não liga os seus pensamentos, sentimentos ou interpretações ao que a rodeia.

Relativamente ao pensamento e comportamento, é visível uma rigidez, ausência de jogo imaginativo, rituais obsessivos, dependência de rotinas e atraso intelectual. A

imitação é persistente após os 2 anos (Deutsch, 2011) em crianças com PEA, fazendo uma entoação estranha, repetindo exatamente aquilo que ouviram.

Lima (2012) e Castanheira (2016) referem que, de acordo com Kanner, estas crianças têm uma memória excecional, sendo capazes de produzir, por exemplo, um reportório de rimas, nomes e números. Adotam uma expressão inteligente e ausente. São indivíduos com hipersensibilidade aos estímulos. Tendem a manter uma relação estranha e obsessiva com objetos. O contacto visual é reduzido e nem sempre se orientam quando são chamadas pelo seu próprio nome.

Em termos comportamentais, é visível em crianças com PEA a exibição de maneirismos motores estereotipados e repetitivos, muitas vezes ritualizados e autoagressivos; birras frequentes e intensas; interesses restritos, específicos ou obsessivos por determinados temas; repetição das mesmas atividades sem parar; modo de brincar desajustado; hiper ou hipossensibilidade aos estímulos do tato, da audição e da visão – não gostam de carícias; interesse por uma parte de um objeto, sem qualquer utilização funcional; rotinas inflexíveis (manifestam reações exageradas mediante qualquer alteração da rotina, podendo simples modificações ser especialmente desorientadoras e geradoras de ansiedade); reações invulgaes ao calor, ao frio ou à dor.

Esta variedade de características não significa que a criança com PEA as apresente na totalidade, já que são possíveis várias combinações. Daí que existam crianças que apresentam comportamentos completamente distintos. Para além disso, as características não são sempre as mesmas ao longo da vida, podendo aparecer umas enquanto outras desaparecem, o que permite concluir que houve alterações globais do comportamento. Contudo, a PEA mantém-se.

3. Etiologia

As causas do autismo têm sido amplamente debatidas pela comunidade científica, mas ainda não são totalmente conhecidas. Desde os estudos de Kanner, 1943, que têm aparecido muitas teorias e investigações relativas à PEA, porém não se têm revelado

conclusivas quanto à natureza da sua origem. Cada vez há mais provas de que o aparecimento desta perturbação resulta de diferenças estruturais do cérebro, que aparecem durante a gravidez por causa de algo que origina danos cerebrais ou por causa de um fator genético que afeta o crescimento típico do cérebro (Siegel, 2008). Há, ainda, investigações que têm apontado para uma diversidade de circunstâncias que afetam o desenvolvimento e que podem acontecer antes, durante ou depois do nascimento, apesar de ainda não ter sido definida uma causa específica.

Apesar de investirem em áreas bastante diferentes, mais do que divergências, existe uma complementaridade entre elas que, certamente, vai possibilitar uma identificação cada vez mais clara e operacional da explicação etiológica (Cavaco, 2009, p. 139, citado por Castanheira, 2016).

Nos anos 40, Kanner considerou que as características evidenciadas pelas crianças com PEA poderiam dever-se à frieza emocional, perfeccionismo e rigidez dos pais. Entretanto, nos anos 50, acreditava-se que o ambiente desfavorável poderia desenvolver esse distúrbio emocional, que seria uma resposta a esse ambiente (Marques, 2000).

Tendo em conta a evolução do conceito de PEA, nos anos 40 e 50 a ideia dominante era que o autismo teria a sua causa nos problemas de interação da criança com os pais, principalmente com as mães – “Teoria das mães frigorífico”. Estas teorias, de inspiração psicanalítica, achavam que o autismo era uma desordem da criança em reação ao pouco afeto da mãe. De acordo com a escola psicanalítica, o autismo resulta de um suposto abandono das mães, que seriam afetivamente distantes em relação aos seus bebés. Assim, surgiu a teoria das “mães-frigorífico”, mães emocionalmente frígidas e incapazes de criar um vínculo afetivo, o que estaria na origem do autismo (Filipe, 2012). Esta teoria acabou por ter grande divulgação e aceitação, junto de profissionais e também junto da opinião pública. E levou também muitas mulheres a procurarem tratamento psiquiátrico ou, no extremo, ao suicídio, porque desenvolviam sentimentos de incompetência e de culpa em relação ao seu desempenho enquanto mães. A teoria das “mães-frigorífico” tem origem nas teorias não-orgânicas (Hingtgen e Bryson, 1972), citados por Pereira (1998) que defendem que as crianças se

desenvolvem normalmente, durante a gravidez e no início do seu nascimento, evidenciando apenas comportamentos desajustados devido às interações anómalas com o meio ambiente. Deste modo, seriam os pais, nomeadamente a mãe, os responsáveis pelo défice de interação entre pais-filhos que, por consequência, levariam ao afastamento social da criança, comprometendo a aquisição da linguagem e comunicação, assim como outras competências intelectuais e sociais (Pereira, 1998).

Hoje há consenso em torno do princípio de que não existe qualquer relação causal entre as atitudes dos progenitores e o aparecimento da PEA. Atualmente, segundo Filipe (2012), aquela teoria foi refutada e nem a relação mãe/bebé nem a forma de educação são aceites como causa do autismo.

Antunes (2009) considera que os fatores genéticos, como causas da PEA, se sobrepõem aos fatores secundários. Estudos realizados com gémeos, nos anos 60, sobre doenças genéticas ligadas ao autismo, mostraram que havia aspetos genéticos multifatoriais de natureza orgânica relacionados na origem de uma multiplicidade de indivíduos com autismo.

Fatores pré-natais e peri-natais podem ser determinantes no aparecimento das PEA como demonstram estudos *postmortem*, em curso sobre as anomalias nas estruturas (cerebelo, hipocampo, amígdala) e funções cerebrais das pessoas com autismo (Pereira, 2005, citado por Castanheira, 2016, p. 17)

No final do séc. XX e nos últimos 20 anos, o desenvolvimento da genética molecular confirmou que o autismo tem uma base multigénica, uma vez que foram identificados genes de suscetibilidade em diferentes cromossomas. Estas alterações genéticas podem ser herdadas ou advir de mutações “de novo” (Filipe, 2012).

Assim, e ao longo dos tempos, surgiram diferentes teorias e pressupostos sobre a etiologia da PEA que passamos a apresentar.

3.1 Teorias Psicogénicas

Kanner, (citado por Pereira, 2005) refere que estas teorias consideravam que havia uma

forte componente genética na causa do autismo. As crianças com autismo, de acordo com esta teoria, nascem com uma incapacidade biológica para agir corretamente no contacto afetivo com os outros, tal como há crianças que nascem com incapacidades físicas ou mentais. Esta teoria foi ilustrada por Winnicott com o exemplo de Victor, o menino selvagem.

Pereira (1998) salienta que relativamente às teorias orgânicas-experienciais, elas referem que a criança pode ter uma deficiência biológica ou ter lesões orgânicas ou biologicamente normais, sendo os pais desculpabilizados, porém são responsáveis por dar um apoio relacional específico.

3.2 Teorias Biológicas

As teorias psicogénicas foram sendo abandonadas como explicação para a origem do autismo. E diferentes estudos vieram indicar que o autismo se encontra associado a vários distúrbios biológicos. Com base nesta crença, aceita-se que o autismo resulta de um comprometimento em determinadas áreas do sistema nervoso central, que condicionam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações (Marques, 2000).

De acordo com estas teorias, no autismo infantil há modificações cerebrais com origem em vários fatores como as patologias genéticas de tipo fenilcetonúria, neurofibromatose, esclerose tuberculosa e síndrome x frágil; complicações durante a gravidez ou parto ou infeções provocadas por vírus (Marques, 2000). As teorias biológicas também defendem que a existência de perturbações em certas áreas do sistema nervoso central afeta o desenvolvimento cognitivo e intelectual, assim como a linguagem e a capacidade de estabelecer relações.

Para Pereira (1998), as teorias que têm vindo a ganhar mais pertinência junto da comunidade científica são as teorias orgânicas. Numerosos estudos existentes mostram que a causa do autismo é biológica e que está relacionada com uma disfunção metabólica ao nível do cérebro. No entanto, esta ideia não reúne consenso (Nielsen 1999, citado por Morgado, 2014).

3.3 Teorias Psicológicas

Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron Cohen, nos anos 80, defenderam a ideia de que a tríade de incapacidades comportamentais existentes na PEA era resultado de uma dificuldade da competência humana fundamental de “ler a mente dos outros” – Teoria da Mente (Cumine, 1998). Esta teoria considerou que os défices responsáveis pelos comprometimentos/handicaps sociais na PEA eram um defeito no mecanismo mental que o indivíduo usa para entender os estados mentais dos outros, como sejam os pensamentos, os desejos e as crenças, possibilitando a compreensão dos seus comportamentos. Para Marques (2000), esta teoria propõe a ideia de que as crianças com PEA não desenvolvem, ou fazem-no muito tarde, a faculdade de compreenderem os pensamentos dos outros, mesmo com competências sociais, comunicativas e imaginativas muito reduzidas.

Os princípios que se encontram na base desta teoria parecem ser pertinentes e atuais e podem ser importantes para delinear uma intervenção adequada.

3.4 Teorias Genéticas

De acordo com Lima (2012), estas teorias garantem que atualmente a PEA é uma “alteração orgânica do desenvolvimento, de base genética, sendo atualmente uma das patologias complexas mais hereditáveis”. Esta autora salienta que esta base genética é formada por um conjunto de genes, uns patológicos outros que desviando-se do normal, que são responsáveis por esta perturbação. A hereditariedade suporta a importância das variações frequentes no risco da doença e do fenótipo existente. Depois acontece a ação do ambiente sobre a base genética, que poderá ser favorável ou desfavorável. Se a PEA estiver relacionada com outra patologia, seja ela genética ou não, essa também poderá ser relevante para o desencadear da PEA. (Lima, 2015).

Na década de 80, a genética associou o autismo a anomalias cromossómicas – Autismo não idiopático/ sindrômico (Oliveira, 2005), isto é, depois de se investigar as causas, é possível identificar alguma diferença devido aos sintomas. Efetivamente, a investigação nos últimos anos tem-se centrado na identificação de fatores que podem influenciar o desenvolvimento cerebral alterando trajetórias neurobiológicas

e neurodesenvolvimentais que determinam esta perturbação.

Na opinião de Lima (2012), a pesquisa por causas genéticas considera a PEA uma patologia de elevada heritabilidade (estimada em 90%), considerando também a concordância entre gémeos monozigóticos mais elevada que em gémeos dizigóticos. No entanto, consideram igualmente o risco de recorrência em irmãos não gémeos, com maior prevalência de casos no sexo masculino (Oliveira, 2005) – Autismo idiopático (depois de investigar as causas, a origem continua desconhecida, não se encontrando nenhuma causa conhecida).

3.5 Fatores Ambientais

Lima (2012; 2015) considera que o aumento progressivo da PEA levantou a questão da influência dos fatores ambientais nesta patologia. São muitas as evidências de que a PEA é uma situação neurodesenvolvimental que se inicia *in utero* ou muito precocemente na vida pós-natal – Autismo não idiopático (Oliveira, 2005). No entanto, estes fatores ambientais têm sido discutidos, mas sem consenso, pois é difícil avaliar a sua especificidade.

O reconhecimento destes fatores carece de precisão, mas de acordo com a revisão da literatura efetuada, estes prendem-se com a idade dos progenitores, uma vez que à medida que aumenta a idade, cresce o risco de PEA; utilização de medicamentos durante a gravidez e, durante este período, o aparecimento de rubéola congénita.

A questão relativa à etiologia da PEA, reside no desconhecimento de uma condição médica que seja responsável pelos sintomas apresentados pelas pessoas diagnosticadas com PEA, apesar dessa possibilidade ainda não ter sido devidamente compreendida.

Aceita-se atualmente que o autismo é causado por uma alteração neurobiológica que determina disfunção cerebral (Oliveira, 2005). Já o parecer de que o autismo terá uma origem multifatorial, considerando os fatores genéticos, pré e pós-natais, reúne o consenso dos investigadores. Segundo George (2009), e de uma forma concisa, o que origina o autismo é uma coleção de causas. Os fatores genéticos têm contribuído para a evolução dos estudos sobre as PEA (Pereira, 1998).

Capítulo 2 – Interação Social e Autismo

1. Dificuldades na interação social

Entendendo a interação social como uma forma de comunicação entre diferentes intervenientes, que têm uma intenção e recorrem à linguagem, não se pode pensar em comunicação como uma forma simples de troca de mensagens, mas antes como um processo que envolve a interação e a subjetividade de cada um. Desta forma, considera-se que a interação social é fundamental no desenvolvimento do ser humano. Face à incapacidade que as crianças com PEA evidenciam em interagir, a interação social assume diversas formas, podendo ser muito restrita ou mesmo inexistente. Siegel (2008) considera mesmo o défice na interação social como o principal défice desta problemática. Lima (2012), ao descrever a perturbação da interação social na criança com PEA, refere que esta demonstra dificuldades em estabelecer a atenção conjunta (capacidade de partilhar a atenção com outro sobre um objeto ou acontecimento). Esta é uma competência que se inicia muito cedo com a reciprocidade do sorriso ou de uma verbalização. A criança com PEA tem muita dificuldade em estabelecer a atenção conjunta em quase todas as etapas do seu desenvolvimento: não sorri em resposta aos pais, não olha na mesma direção, não acompanha o olhar, não aponta, não procura a partilha social, mas o objeto em si.

O isolamento social ou comportamentos sociais desadequados são evidentes em crianças com PEA com défices na interação social: evitam o contacto visual direto, não respondem quando indicado, rejeitam participar em atividades de grupo, não apresentam empatia social ou emocional, não têm noção da existência dos outros, evidenciam indiferença ou ligam-se a algo inapropriado. Estas competências sociais podem variar de acordo com o desenvolvimento cognitivo e idade de desenvolvimento da criança.

A falta de interação entre o bebé e o meio envolvente pode ser um importante sinal de alerta, segundo Filipe (2012), para a eventual existência de autismo. Siegel (2008) considera que as crianças com PEA também se relacionam umas com as outras, apenas o fazem de forma diferente. Esta autora refere que as interações sociais nestas crianças

são muito pouco frequentes, isolam-se mesmo numa sala cheia de pessoas, não dando importância a acontecimentos que estejam a decorrer e, muitas vezes, são descritas como “à parte”, “isoladas”, “no seu próprio mundo”. Siegel (2008) apresenta um modelo com os aspetos do desenvolvimento social das crianças com PEA (Figura 1):

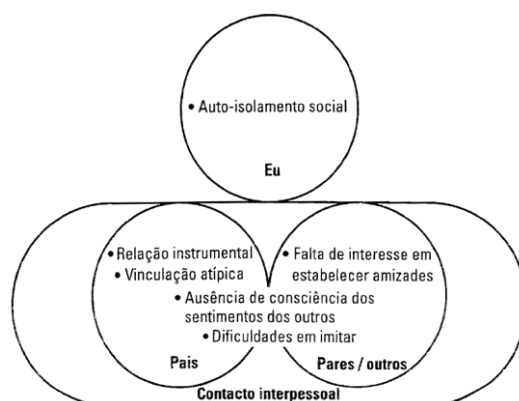


Figura 1 -Desenvolvimento social das crianças com PEA

Fonte: Siegel (2008)

Os défices de interação social podem manifestar-se em vários graus de severidade, desde o total afastamento e indiferença aos outros até à aceitação da sua presença. Para Siegel (2008) toda a criança que não brinca, não estabelece relações de amizade com os seus pares. A criança com PEA parece não reparar nas outras crianças, não as considerando importantes na sua sala de aula, senão elas mesmas, tal como acontece com as outras crianças. Contudo, o outro é sempre visto como um meio para satisfazer as suas necessidades no imediato. Estas crianças relacionam-se com maior facilidade com pessoas mais velhas do que com pessoas mais novas ou com os seus pares. Uma criança com PEA sente-se incapaz de desenvolver relações com os pares adequadas ao seu nível de desenvolvimento e apresenta dificuldade em partilhar interesses.

Lima (2012) também reconhece que as crianças com PEA não têm interesse em interagir com os outros, não fazem amizades ou têm imensa dificuldade em fazê-las. Os mais jovens praticamente não têm interesse na amizade e os mais velhos podem evidenciar algum interesse, no entanto têm dificuldades em compreender as normas de interação social e dificilmente apresentam uma definição de amizade ou nomeiam alguém como amigo. Segundo Jordan (2000), são poucas as pessoas com autismo que se relacionam em amizades com alguma profundidade. Para Filipe (2012), quando

questionadas sobre se têm amigos, as crianças com PEA referem que sim, mostrando que possuem um leque de relações alargado. No entanto, fazendo a análise destas afirmações verifica-se que elas não têm uma noção exata do conceito de amizade. O facto de sentirem dificuldade em perceber as situações sociais de uma forma global e de se prenderem com os pormenores, leva-os a perder informação que ocorre durante as trocas sociais e daí que a interação com o outro esteja comprometida e seja restrita, por vezes, inexistente (Filipe, 2012).

Também não entendem a perspetiva dos outros, tal como contemplado na “Teoria da Mente”, o que limita a criança com PEA, pois a capacidade de compreender que os outros têm pensamentos e sentimentos diferentes dos nossos, encontra-se comprometida. Daí a dificuldade em partilhar, em criar empatia com os outros e em confortar. O desejo intrínseco de criar laços com alguém está ausente dos indivíduos com PEA. E isso acontece porque eles não têm consciência de que os outros também têm pensamentos e sentimentos. Não distinguem amigos de colegas ou de conhecidos. Para um adolescente com PEA que tenta interagir socialmente, sendo, no entanto, desadequado no tipo de linguagem e nos maneirismos físicos, poderão ocorrer situações sociais constrangedoras (Siegel, 2008). O leque de relações poderá incluir todos os colegas de turma com quem partilham o mesmo espaço de sala de aula. Raramente as pessoas com PEA se referem ao sentimento de solidão, mesmo que seja evidente o isolamento social. A falta de empatia também resulta muitas vezes de um isolamento crescente, à medida que se tornam mais velhas. Para a maioria das pessoas o indivíduo autista pode parecer triste, porém as pessoas com PEA sentem-se felizes por estarem entregues a si próprias.

Ainda segundo Filipe (2012), os comportamentos ao nível da interação social são habitualmente inadequados, ou seja, não existe o cumprimento de regras sociais de apresentação e conduta, inadequação na interpelação de terceiros devido à falta de análise das circunstâncias sociais ou porque não se percebe o ponto de vista do outro. Torna-se difícil para uma pessoa com PEA perceber que os sentimentos dos outros, numa mesma situação, não são semelhantes aos seus. Daí que, por vezes, são considerados inconvenientes por dizerem “as suas verdades” que não convêm ser ditas.

Entre as crianças com PEA há uma grande variedade de comportamentos de carácter social. Os professores devem assegurar que as crianças adquirem aptidões e compreensão necessárias para fazer e manter relações de amizade, de modo a que, se escolherem ficar sozinhas, isso resulte numa verdadeira opção e não resultado do medo ou de falta de capacidade.

De acordo com Filipe (2012) e Larkey (2007), o relacionamento que mantém com os outros é atípico e apresenta várias formas:

- Obsessão por rotinas e resistência à mudança;
- Isolamento social;
- Preocupação com a interação social forçada;
- Falta de competência para compreender a origem do comportamento social;
- Ausência de contactos visuais ou, então, contactos visuais efémeros;
- Comportamento inadequado e/ou repetitivo;
- Conscientes dos seus problemas de socialização, não conseguem resolvê-los;
- Discurso formal, idiossincrático e pedante;
- Falam demasiado ou muito pouco;
- Incapacidade para compreender as consequências dos seus comportamentos;
- Incumprimento de regras sociais;
- Conceito de amizade pouco definido, por isso há dificuldades em fazer amizades e mantê-las;
- Inadaptação às necessidades e à personalidade do outro;
- Desajustada interpretação dos outros por incapacidade de análise do contexto social e de compreender o ponto de vista dos outros;
- Utilização de gestos incomuns;
- Interpretação inadequada da linguagem corporal das outras pessoas;
- Poucas expressões faciais ou expressões estereotipadas;
- Fracas competências conversacionais;
- Interesses exagerados e obsessivos por certos assuntos;
- Longos monólogos sobre assuntos do seu interesse;
- Dificuldade em perceber os estados emocionais do outro e as suas reações.

2. Diretrizes educativas

A escola deve ser um espaço aberto a todos os alunos com todas as suas especificidades, na qual cada criança encontra respostas para a sua diferença e para as suas necessidades, atingindo o máximo das suas potencialidades. Incluir a criança com PEA num ambiente educacional regular, exige uma comunicação regular e compreensiva entre escola/casa (Hewitt, 2006).

De acordo com a grande diversidade existente nas escolas regulares, não resta outro caminho se não a escola inclusiva. Contudo, é necessário repensar a formação de professores, adequar práticas educativas, envolver toda a comunidade e desenvolver projetos de investigação de âmbito educativo. Tendo em conta as dificuldades dos alunos com PEA é importante que a escola e os professores organizem a sala de aula em concordância com a especificidade destes alunos.

As dificuldades dos alunos com PEA resultam não só da sua problemática, mas também da aceitação do meio que os envolve. Assim, a inclusão de crianças e jovens com PEA na escola passa pela prestação de apoios diferenciados e adequados à sua forma de pensar e de aprender. Daí que a criação de um ambiente estruturado e estável tem influência no desenvolvimento da interação da criança com PEA. Segundo Hewitt (2006), o ambiente da escola regular é, por consenso, um ambiente propício à igualdade de oportunidades para a criança com PEA, para além de a preparar melhor para a sua vida futura. Estes ambientes impõem o uso de três competências: comunicação, socialização e imaginação, competências estas que se encontram comprometidas na PEA.

Para esta autora, uma inclusão de sucesso só se consegue quando são tidas em conta as formas únicas e alternativas de pensar e encarar o mundo dos alunos com PEA. Serão formas únicas de pensar porque cada caso é um caso e os alunos com PEA são todos diferentes, daí a necessidade de pensar de forma única para cada um; formas alternativas, pela constante necessidade de adaptar as metodologias e estratégias na escola, que por norma são demasiado rígidas, pela constante necessidade de fazer uso da flexibilidade. Este é o repto que se coloca aos professores do ensino regular e aos professores de educação especial, pois o facto de se trabalhar de forma muito próxima

e intensamente com os alunos com PEA, impede que se consiga apreender a realidade sob o olhar destes alunos. É necessário adaptar constantemente os métodos, demasiado rígidos na escola, e fazer uso da flexibilidade (Hewitt, 2006).

Segundo Pereira (2008), as Unidades de Ensino Estruturado (UEEA) para o Autismo são consideradas um recurso pedagógico das escolas. As UEEA, através do ensino estruturado, visam tornar o ambiente no qual o aluno está inserido mais previsível e acessível, ajudando-o a desenvolver a comunicação, interação e aprendizagens. Esta resposta educativa pretende melhorar a qualidade de vida do aluno com PEA, tornando-o mais autónomo e participativo na vida da escola, junto dos seus pares e, desta forma, possibilitando a sua inclusão na sociedade.

2.1 Intervenção educativa em crianças com PEA

2.1.1 Modelo de Ensino Estruturado - TEACCH

Uma vez que a PEA conduz a um padrão que compromete o contacto e a comunicação da criança com o meio, a intervenção deve ser eficaz e direcionada, estimulando a cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências académicas. Esta intervenção adequada deve ser levada a cabo não só pela escola, como também pelos familiares. Assim, o objetivo será minimizar os défices e maximizar as competências existentes. Porém, as diferentes intervenções devem ser adaptadas a cada situação, pois cada caso é um caso.

Ao longo dos anos têm sido desenvolvidas várias metodologias de intervenção. A maioria é de origem americana, sendo implementadas de forma muito precoce e intensiva. Em Portugal, as que surgiram de forma mais estruturada foram o Modelo TEACCH e o Modelo DIR-Floortime. O Modelo ABA surgiu há relativamente pouco tempo no nosso país.

O modelo de ensino estruturado tem sido aplicado na educação de crianças com PEA em muitos países. Em Portugal é utilizado desde 1996 como resposta educativa para alunos com PEA em escolas do ensino regular.

Este sistema foi criado na década de 70 por Eric Shopler, nos Estados Unidos e tinha como objetivo uma intervenção a partir da co-terapia entre pais e terapeutas, para recolher informações e recursos necessários para o desenvolvimento e a implementação de programas de tratamento psicoeducacional individualizado, para crianças com PEA (Lima, 2012). De acordo com esta autora, a metodologia a implementar deve ser o mais precoce possível e de caráter intensivo. Há ainda outras terapias que são aplicadas isoladamente, mas que também devem ser contempladas, nomeadamente: o apoio psicopedagógico, apoio psicológico, terapia da fala, terapia ocupacional, integração sensorial, hipoterapia, musicoterapia, hidroterapia, etc.

O modelo de ensino estruturado consiste, segundo Carvalho e Onofre (2006), num sistema de organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades com o fim de facilitar os processos de aprendizagem e autonomia das crianças e diminuir a ocorrência de problemas de comportamento. É considerado um sistema flexível porque permite ao técnico pensar e desenvolver as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada criança.

o principal objetivo do ensino estruturado é aumentar a independência e manejar os comportamentos, levando em conta as habilidades cognitivas, necessidades e interesses das pessoas com transtorno, bem como adaptar o ambiente de acordo com isso. (Farrel, 2008, p.94, citado por Freire, 2012).

Este mesmo autor refere que este tipo de ensino é organizado segundo uma estrutura física, horários diários, sistemas de trabalho e estrutura, e informações visuais.

A estrutura física deve ser organizada claramente, com áreas bem definidas, para permitir à criança obter a informação e organizar-se o mais autonomamente possível, assegurando estabilidade e fomentando aprendizagens. De acordo com as necessidades dos alunos e tendo em conta o espaço existente, assim são criadas as áreas necessárias:

- Área de transição: local onde se encontram os horários individuais que orientam as atividades diárias do aluno;
- Área de reunião: local onde se desenvolvem atividades que visam a promoção da comunicação e interação;

- Área do aprender: espaço de ensino individualizado, no qual são desenvolvidas a atenção e concentração. São, ainda, trabalhadas novas competências e consolidadas as aprendizagens. Utilizam-se estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, reforço positivo e são realizadas atividades que vão ao encontro do interesse dos alunos;
- Área de trabalhar: espaço individual e autónomo, onde o aluno executa as atividades que consegue fazer sozinho;
- Área de brincar: espaço onde a criança faz o que quer sem interferência do adulto. É um espaço de pausa e relaxamento.
- Área do computador: trabalho no computador com ou sem ajuda.
- Área de trabalhar em grupo: local onde são desenvolvidos trabalhos em conjunto, privilegiando as atividades de expressão como a música e a plástica.

No que respeita à organização do tempo, existe um plano de trabalho estruturado que mostra ao aluno o que fazer em cada área de trabalho. Este plano ajuda-o, assim, a perceber o que é esperado dele em determinada tarefa, assim como a organizar o seu trabalho e a completar as suas tarefas. As pistas facilitadoras do desempenho são ferramentas importantes que funcionam como mecanismos para levar as crianças com PEA a olhar e a perceber melhor as instruções.

2.1.2 Unidades de Ensino Estruturado para o Autismo

As UEEA surgem da necessidade de uma resposta educativa diferenciada para alunos com PEA que frequentem qualquer nível de ensino. Tendo em conta o trabalho desenvolvido nestas unidades e de modo a promover uma resposta eficaz, não devem ser integrados mais de seis alunos por cada UEEA (Gonçalves et al., 2008).

Assim, estas unidades devem ser implementadas de acordo com os seguintes aspetos (Gonçalves et al., 2008):

- Necessidade de diferenciação pedagógica na resposta educativa a estabelecer para os alunos com PEA;

- Concentração de alunos com PEA de um ou mais concelhos do distrito, em função da sua localização e do transporte;
- Existência de espaço físico disponível para adaptação;
- Garantia da continuidade na transição entre ciclos.

De modo a que o trabalho desenvolvido nas UEEA seja estruturado e similar em todas, devem ter os seguintes objetivos em comum (Gonçalves et al., 2008):

- Dispor de ambientes seguros com áreas bem definidas e delimitadas;
- Proporcionar um local de conforto adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno;
- Dispor de informação clara e objetiva com recurso a suportes visuais e sequenciação de rotinas estabelecidas;
- Promover oportunidade de ensino individualizado direcionadas para o desenvolvimento da comunicação, autonomia e interação.

O funcionamento eficaz de cada unidade depende de uma boa gestão e organização dos recursos atribuídos, sendo eles recursos humanos ou recursos materiais. Desta forma, torna-se imprescindível clarificar cada um destes recursos (Gonçalves et al., 2008).

Os recursos humanos exigidos para um grupo de seis alunos são:

- Dois docentes com formação especializada do Quadro de Educação Especial do agrupamento (com preferência por profissionais com formação ou experiência na área das PEA e UEEA);
- Dois auxiliares de ação educativa do Quadro do agrupamento garantindo estabilidade e continuidade;
- Terapeuta da Fala para promover a comunicação dos alunos;
- Psicólogo, para intervir com família e desenvolver competências sociais dos alunos.

Por ser necessário adaptar e elaborar material de trabalho para estes alunos, é essencial que a unidade esteja devidamente equipada com os seguintes recursos materiais:

- Mobiliário específico para organização da sala, como mesas de trabalho individual, mesas de trabalho em grupo, cadeiras, estantes, armários, entre outros;
- Material informático, como computadores, impressora, scanner, software educativo e software de comunicação aumentativa/alternativa;
- Material audiovisual e didático;
- Material de desgaste, como velcro autocolante e papel autocolante.

Posto isto, é de extrema importância salientar que o trabalho desenvolvido nas UEEA deve basear-se num trabalho em equipa entre os intervenientes, incluindo familiares ou cuidadores dos alunos; órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas; docentes de educação especial do agrupamento; docentes dos alunos (incluindo professores titulares de turma, diretores de turma e professores das restantes disciplinas que o aluno frequenta); técnicos pertencentes ao agrupamento ou a outros serviços (Gonçalves et al., 2008).

2.2 Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro

A 7 de janeiro de 2008 entra em vigor o Decreto-Lei 3/2008 que determina os princípios, a organização e os apoios especializados a ministrar aos alunos NEE de carácter permanente, desde a “educação pré-escolar passando pelos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente” (Art. 1º, Cap. I). Estabelece os procedimentos específicos a nível dos objetivos, conteúdos, atividades, metodologias, critérios, estratégias, recursos e metodologias de avaliação e inclui a ligação do professor com outros profissionais. Para além disso, este diploma legal estabelece a criação de Escolas e Agrupamentos de Referência para a Deficiência Visual e Auditiva e a criação de Unidades de Apoio Especializado para o Autismo e Multideficiência, que

constituem uma resposta educativa específica, com a implementação de áreas curriculares próprias que não constam do currículo comum.

Todas estas respostas educativas constituem uma mudança de paradigma, tendo em conta o princípio da inclusão. Por isso, a escola deve organizar a sua atividade de forma a que estratégias menos inclusivas sejam postas de parte, potenciando o ensino de alunos com NEE (Rodrigues, 2003). Este autor reconhece a necessidade da existência de uma escola na qual todos tenham lugar, uma escola onde a aprendizagem seja efetiva em que todos os professores e alunos aprendem e ensinam. As crianças com NEE têm direito a aprender juntamente com os seus colegas sem NEE, assim como os alunos sem NEE não podem ser privados do convívio, da interação com os seus colegas que evidenciam dificuldades.

2.3 Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho

Presentemente, o Decreto-Lei em vigor é o Decreto-Lei nº54, de 6 de julho de 2018. Este normativo vem revogar o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro e estipula “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei nº54, Art. nº1). Abandona-se a ideia de que a classificação é necessária para a intervenção e sublinha a importância da riqueza da diversidade dos alunos para a escola e tem por base modelos curriculares flexíveis.

São, ainda, definidas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: medidas universais, seletivas e adicionais, numa abordagem multinível. As UEEA são reconfiguradas num modelo de Centros de Apoio à Aprendizagem, que as aglutinam e que agregam todos os recursos humanos e materiais que a escola dispõe para os alunos.

Capítulo 3 – O trabalho colaborativo entre docentes

1. O papel do professor

As escolas inclusivas, segundo Zabalza (1999), desenvolvem práticas pedagógicas que valorizam positivamente a diversidade e a promovem, mobilizando estratégias de apoio para que os alunos alcancem o máximo desenvolvimento, de forma a atingir o sucesso educativo. A diversidade deve ser encarada como um recurso para melhorar a prática profissional dos professores e não como um obstáculo, o que implica uma profunda mudança cultural e institucional. Para Rodrigues (2001), a educação inclusiva é uma rutura com os valores da escola tradicional, rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução. Segundo este autor, os professores são a esperança da inclusão. Esta visão implica uma mudança de paradigma na Educação, que provoca também uma mudança de estratégias e atitudes dos agentes educativos, bem como do suporte legislativo e administrativo. De acordo com Correia (2008), a escola deve dar relevo a modelos centrados no aluno e encarar o currículo como uma forma de promover a igualdade de oportunidades de sucesso de todos os alunos, mesmo dos alunos com NEE moderadas e severas.

Na perspetiva de Correia (2008), a escola inclusiva aumenta o nível de exigência do profissionalismo e da competência dos profissionais da educação e leva a grandes mudanças no papel de todos os agentes educativos. Daí que sejam necessárias novas competências e atitudes reflexivas por parte dos docentes, desencadeadas pelos princípios da inclusão, uma vez que, ao contactarem direta e diariamente com os alunos, exercem um papel preponderante na construção de uma escola inclusiva.

Para Perrenoud (2000), a função professor atualmente exige um referencial de competências² que tenham em consideração as modificações e aspirações das políticas

²As dez novas competências, segundo Perrenoud (2000), são: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; 5. Trabalhar em equipa; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar as novas

educativas. Este autor salienta que estas competências vão permitir que o professor reflita criticamente sobre as suas práticas. Desta forma, os professores têm um papel mais ativo no processo ensino-aprendizagem e na implementação de atitudes positivas, estando assim a contribuir para a criação de ambientes favoráveis à inclusão de todos os alunos.

Morgado (2005) considera que os professores são a principal força que impulsiona a mudança educativa e o aperfeiçoamento da escola, logo são elementos transformadores da sociedade. Isto implica as competências teóricas e científicas e técnicas profissionais do docente e, também, o lado humano enquanto pessoa. Também Fullan & Hargreaves (2001) consideram esta visão importante, já que traz implicações na conceção da mudança, da evolução profissional e na relação de trabalho com os colegas.

No Decreto-Lei nº240/2001, relativo ao perfil de desempenho dos professores, encontra-se explicitada a função dos professores, que é ensinar, e que tem na sua base quatro dimensões³, que permitem o seu crescimento, ao nível das competências pessoais, sociais e profissionais, promovendo o desenvolvimento integral do aluno, da sua autonomia e da plena inclusão na sociedade. Para tal concorre “o saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei nº240/2001), e no qual o trabalho em equipa é fundamental para o enriquecimento da formação e da prática docente.

Para que a educação inclusiva seja uma realidade nas escolas, tornando-as inclusivas, os profissionais da educação são primordiais e devem ter uma voz ativa. Devem, por isso, os professores acreditar nos princípios da inclusão, estabelecendo pontes entre todos os agentes educacionais e fomentar um sentido de comunidade (Correia, 2013).

tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar a sua própria formação contínua” (p.14)

³Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

1.1 O professor de Educação Especial

O professor de Educação Especial é considerado, segundo Correia (2008; 2010; 2013), um recurso especializado, cujos apoios respondem às necessidades especiais do aluno com NEE, de acordo com as suas características e com o objetivo de potenciar as suas competências. Quando um professor do ensino regular se depara na sua turma com alunos com problemáticas específicas e muitas vezes complexas, é ao professor de educação especial que recorre.

O professor de Educação Especial viu, através da Portaria nº212/2009, de 23 de fevereiro, reconhecidas as suas habilitações profissionais para o exercício de funções como docente de Educação Especial. Com o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, o professor de Educação Especial tornou-se num recurso à disposição da comunidade escolar considerado fundamental para a promoção do sucesso dos alunos com NEE.

Correia (2008; 2010; 2013) refere que os professores de Educação Especial são técnicos especializados, com funções de consultoria junto dos seus colegas do ensino regular, que prestam cada vez menos apoio direto em relação às necessidades educativas dos alunos com NEE, e promovem o desenvolvimento de atividades e estratégias que facilitam a inclusão desses mesmos alunos nas turmas regulares. Também para Porter (1997), o professor de Educação Especial é um consultor, que apoia os professores do ensino regular, ajudando-os a desenvolver estratégias e atividades que visem a inclusão dos alunos com NEE nas suas turmas de referência. Na ótica de Ainscow (1997), o professor de educação especial é um especialista de estratégias e recursos, com funções de consultoria ao professor do ensino regular, à turma, à escola e ao agrupamento.

Ainda segundo Correia (2013), o professor de educação especial, no trabalho com os alunos, professores ou outros profissionais, deve saber:

- adequar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- propor apoios e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;

- estar atualizado em relação a outros aspetos do ensino que possam responder às necessidades do aluno;
- colaborar com o professor da turma;
- efetuar um trabalho de consultoria;
- fazer planificações em conjunto com os professores da turma;
- trabalhar diretamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se o PEI do aluno determinar).

Na perspetiva de Porter (1997), o docente de Educação Especial tem de possuir algumas competências, designadamente, a persistência na procura de estratégias para auxiliar os professores na sua prática letiva com os seus alunos; a articulação que possibilita a partilha de responsabilidades nas tomadas de decisão; o otimismo que fomenta junto da escola e da comunidade escolar; a flexibilidade, na forma de responder a todos os pedidos; a capacidade de comunicar; a confiança nos professores perante o desafio da inclusão, sem esquecer a função de controlo para que estes respondam positivamente; o empenho no desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

O professor de Educação Especial possui, assim, um papel fundamental na implementação e desenvolvimento da Educação Inclusiva, invocando a participação ativa de todos os intervenientes na potencialização da inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares, junto dos seus pares, promovendo a colaboração reflexiva das práticas entre os profissionais de educação, outros profissionais/técnicos de saúde e as famílias.

2. Trabalho colaborativo e formas de colaboração

Na análise das necessidades dos alunos com NEE e para o desenvolvimento de respostas educativas que ajudem a ultrapassar essas mesmas necessidades, o trabalho colaborativo aparece na educação inclusiva como um recurso bastante pertinente. Para conferir qualidade à educação, é fundamental que exista trabalho colaborativo entre docentes. O trabalho colaborativo permite uma maior e melhor adequação às especificidades e características particulares dos alunos, conferindo uma melhoria na

qualidade da educação. Segundo Leitão (2010), a colaboração entre docentes visa proporcionar uma melhor educação, com melhores programas educativos e uma educação de qualidade para todos.

Damiani (2008) distingue colaboração de cooperação, pois estes dois termos surgem como sinónimos. Para Costa (2005), citado por Damiani (2008), apesar do mesmo prefixo (co), que indica ação conjunta, cooperação significa ajuda mútua na realização de tarefas, no sentido de atingir objetivos geralmente definidos por outrem, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os membros do grupo. Em contrapartida, colaboração significa trabalhar conjuntamente, onde os membros do grupo se apoiam para que os objetivos definidos em comum sejam alcançados, estabelecendo relações não-hierárquicas, liderança partilhada, confiança mútua e uma corresponsabilização pelo desenvolvimento das ações. Torres, Alcântara e Irala (2004), citados por Damiani (2008), entendem a colaboração como uma filosofia de vida, enquanto a cooperação pode ser vista como uma interação pensada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.

Boavida & Ponte (2002) confirmam também a distinção entre estes dois vocábulos. Para eles, colaboração é entendida como um processo no qual os intervenientes trabalham em conjunto numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que beneficiem todos os intervenientes, enquanto cooperação envolve uma certa hierarquização, existindo um elemento que coordena as atividades do grupo, de acordo com o definido previamente.

Fullan & Hargreaves (2001), citados por Damiani (2008), nos seus estudos sobre culturas de trabalho conjunto, consideram que a colaboração não se restringe ao trabalho conjunto, salientando a existência de diversas formas alternativas de colaboração.

Neste sentido, Hargreaves (1998) menciona a existência de quatro formas de trabalho docente: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

O individualismo tem como características o isolamento e o trabalho solitário por parte dos professores, o que lhes proporciona uma noção de proteção. Contudo, o

individualismo dos professores impede a interação com os pares e, por conseguinte, os momentos de reflexão conjunta e enriquecimento profissional. Hargreaves (1998) identifica vários tipos de individualismos: individualismo constrangido, individualismo estratégico e individualismo eletivo⁴.

A colaboração baseia-se na confiança, no apoio, na partilha e na resolução de problemas, na qual a partilha de ideias está sempre presente na tomada de decisões. Tudo é partilhado e discutido possibilitando desenvolver uma resposta segura, coesa e crítica perante o desafio da mudança educativa. Para que as relações de trabalho em colaboração entre professores desenvolvam uma verdadeira cultura de colaboração, segundo Hargreaves (1998) estas devem ser:

- Espontâneas: as relações de trabalho colaborante evoluem a partir do próprio grupo de docentes, sendo apoiadas ou facilitadas administrativamente;
- Voluntárias: as relações de trabalho em colaboração resultam a partir da perceção que os docentes têm de si e do seu valor;
- Orientadas para o desenvolvimento: as relações de trabalho conjunto refletem a perspetiva dos docentes do grupo e estabelecem, conjuntamente, as tarefas e finalidades no sentido de desenvolver iniciativas próprias ou apoiadas/solicitadas externamente;
- Difundidas no tempo e no espaço: o trabalho conjunto consiste em encontros informais, ou seja, não existe calendarização administrativa, o que permite que ele ocorra em diversos contextos temporais e espaciais, muitas vezes breves mas frequentes;
- Imprevisíveis: os resultados provenientes do trabalho conjunto não são fáceis de prever e são, muitas vezes, incertos devido à discrição e controlo dos professores que o desenvolvem.

⁴ Segundo Hargreaves (1998), o Individualismo constrangido resulta de várias situações ambientais ou que dependem do contexto e que se constituem como obstáculos, como os administrativos, que levam os professores a planificar e a lecionar isoladamente; o Individualismo estratégico que surge nas formas adotadas pelos professores como resposta às contingências de trabalho na escola; o Individualismo eletivo representa uma opção pessoal do docente como forma privilegiada de trabalhar e de estar e que reflete a sua maneira de ser professor.

As culturas colaborativas são propiciadoras de mudança, uma vez que os docentes desenvolvem confiança coletiva, segurança e abertura necessárias para a sua implementação (Fullan & Hargreaves, 2001).

Para Hargreaves (1998), a colegialidade artificial resulta de uma imposição administrativa que exige que os professores se encontrem e trabalhem conjuntamente. Todavia esta imposição limita e fixa o trabalho conjunto no tempo e no espaço, servindo os objetivos administrativos e encaminhando-o para a prossecução de iniciativas externas. Esta colegialidade artificial pode pôr em causa os pequenos encontros informais de trabalho já existentes, pois sendo imposta, gera interações forçadas entre docentes, sobrecarregando-os, já que muitas vezes não se reveem nos objetivos desses encontros.

A balcanização consiste no trabalho conjunto de professores em subgrupos mais pequenos, dentro da comunidade escolar, como os departamentos disciplinares das escolas (Hargreaves, 1998). A competição dos grupos pelo estatuto, pela influência e pelos recursos dentro da escola resulta na cultura balcanizada. Para este autor, esta cultura apresenta quatro aspetos negativos:

- Permeabilidade baixa – os subgrupos definem-se pelo isolamento uns dos outros; os professores balcanizados pertencem, muitas vezes, apenas a um subgrupo;
- Permeabilidade elevada – a composição dos subgrupos permanece estável e idêntica durante muito tempo;
- Identificação pessoal – os professores, ao pertencerem a um subgrupo, vivenciam a identidade profissional desse grupo, debilitando a capacidade de empatia e a colaboração com os pares;
- Compleição política – para além da identidade e significado profissional, os subgrupos corporizam interesses próprios que determinam a forma como os docentes se comportam enquanto comunidade.

Na perspetiva de Hargreaves (1998), a colaboração e colegialidade ocupam um lugar primordial no desenvolvimento da escola porque promovem a reflexão entre os pares,

concorrendo, dessa forma, para que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e fortalecendo conjuntamente as suas competências.

A colaboração e a colegialidade têm sido destacadas como novos paradigmas essenciais na promoção da mudança nas escolas, do desenvolvimento profissional dos professores e do crescimento das escolas a partir de iniciativas internas.

Para Correia (2013), o princípio da colaboração é aquele que permite proporcionar um conjunto de respostas educativas individualizadas para os alunos com NEE, exigindo alguma inovação e criatividade para este fim, pois as planificações deverão ser flexíveis e adequadas pedagogicamente, facultando igualdade/equidade de oportunidades no acesso ao currículo. Posto isto, é indispensável a colaboração entre docentes do Ensino Regular e docentes de Educação Especial, no sentido de promover melhores contextos de aprendizagem a todos os alunos, especialmente, com NEE. Contudo, atualmente ainda se verifica e defende uma cultura de trabalho individualista e este pode ser considerado um obstáculo à mudança na escola inclusiva.

Fullan & Hargreaves (2001), citados por Damiani (2008), observam que o ideal seria a conciliação do trabalho colaborativo com o trabalho individual, uma vez que ambos se complementam e potenciam o trabalho dos professores. Ainda segundo estes autores, o trabalho colaborativo pode fazer face a pressões e exigências do trabalho docente, pois a colaboração é importante no desenvolvimento do trabalho conjunto, na planificação, tendo sempre presente uma conceção de partilha e de desenvolvimento de competências. Também Roldão (2006) partilha a ideia de que o trabalho colaborativo pode considerar o trabalho e estudo individual com o propósito de contribuir para o debate interativo dos diferentes saberes, especialidades e pontos de vista a fim de construir uma visão conjunta e colaborativa de um novo saber.

2.1 Vantagens vs Constrangimentos do trabalho colaborativo

Na revisão da literatura são perceptíveis e apontadas por muitos autores, como Boavida & Ponte (2002), Caetano (2004), Damiani (2008), Fullan & Hargreaves (2001),

Oliveira (2000), Roldão (2006), entre outros, as inúmeras vantagens do trabalho colaborativo no desenvolvimento das escola e dos profissionais de educação.

A colaboração tem uma grande potencialidade na renovação dos processos de ensino e aprendizagem, visto que os diferentes pontos fortes dos indivíduos confluem no sentido de influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos. Para isso, é necessário investir em recursos mais diversificados, opiniões diversas e diferentes estilos de aprendizagem e comunicação, de forma a motivar os alunos, melhorando as suas aprendizagens e tornando-as mais enriquecedoras.

Boavida & Ponte (2002) reconhecem algumas vantagens consideradas relevantes no trabalho colaborativo e que o tornam um valioso recurso. Antes de mais, o trabalho colaborativo serve para reunir diversas pessoas num objetivo comum e a existência de mais recursos humanos num grupo impulsiona o sucesso daquilo que o grupo se propôs realizar devido a experiências, competências e perspetivas diversificadas, que contribuem para uma interpretação mais abrangente e mais rica de uma mesma sociedade. A manifestação de diferentes colaborações permite, ainda, uma reflexão e aprendizagem mútuas.

Roldão (2007) considera que o trabalho colaborativo permite ensinar mais e melhor. No entanto, realça a ideia de que, por vezes, não é possível trabalhar sempre colaborativamente. Para a eficácia da colaboração assiste o contributo de cada indivíduo e esse contributo passa por um processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais, ou seja, as “próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte” Roldão (2007, p.28).

Fullan & Hargreaves (2001) referem que as culturas colaborativas criam e suportam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao qualificar os professores e diminuir as incertezas do seu trabalho, que seriam enfrentadas isoladamente, estas culturas também elevam o sucesso dos alunos.

Os professores aprendem uns com os outros, partilham experiências, dúvidas, objetivos e pensamentos. Segundo Hernandez (2007), citada por Rocha (2015), a prática colaborativa vai estimular continuamente o pensamento e propicia a ocorrência de novas ideias, tornando os professores melhores profissionais. De igual modo, aumenta também a capacidade reflexiva do grupo. As reflexões, realizadas em grupo, tornam-se mais ricas facilitando o desenvolvimento profissional entre todos os elementos do grupo. Logo, a colaboração entre professores conduz à evolução profissional e à formação permanente.

Segundo Damiani (2008), o trabalho colaborativo produz resultados práticos ao nível da inclusão dos alunos com NEE, tal como demonstra o estudo realizado por Creese, Norwich e Daniels (1998), citados por Silva (2011), em Inglaterra, que mostrou que as escolas com culturas colaborativas demonstram taxas de abandono escolar inferiores e formas mais eficientes para resolver os problemas e dificuldades dos alunos.

Ainscow (1997) considera que os professores devem refletir sobre as suas práticas e partilhar essas reflexões com os seus pares. Este trabalho colaborativo e reflexão conjunta entre professores do grupo/turma e professores de educação especial são indispensáveis para o crescimento de toda a classe docente.

Mesmo reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre docentes, também lhe estão associados alguns constrangimentos. A maior parte desses constrangimentos, segundo Hargreaves (1998) prendem-se com a confusão existente no conceito de colaboração. Para além disso, existe dificuldade em potenciar práticas de colaboração no tempo que os professores dispõem para trabalhar em conjunto, que são acrescidas da falta de hábitos de colegialidade por parte dos docentes. Para este autor, existem várias formas de concretizar o trabalho colaborativo: planificação em colaboração, ensino em equipa, treino de pares ou, de maneira mais informal, nas conversas na sala de professores ou fora da sala de aula, na ajuda e nos conselhos relativos aos recursos. Estas práticas colaborativas constituem-se como uma forma reduzida de partilha e de trocas de histórias que não têm consequências nas práticas dos docentes, pois acontecem fora do contexto de sala de aula, ao contrário do que se deseja da

colaboração, uma prática reflexiva portadora de aprendizagem e enriquecimento profissional.

O trabalho colaborativo exige tempo, como previnem Fullan & Hargreaves (2001), não é um processo que se desenvolva de forma rápida, pois é difícil de suportar no tempo e no espaço. Daí que o caráter institucional seja necessário para a implementação destas culturas colaborativas.

Fullan & Hargreaves (2001) entendem que existem formas de colegialidade superficiais, parciais e mesmo ineficazes e que “as culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte” (p. 109).

O trabalho colaborativo não deve ser encarado de uma forma simplista e redutora, mesmo com todas as vantagens que apresenta. Este tipo de estratégia, defendida oficialmente na cultura educativa, deve ser objeto de reflexões cuidadas sobre os seus contributos para a mudança educativa, considerando as suas possíveis limitações.

Parte II – Componente Empírica

Capítulo 4 – Metodologia de investigação

1. Fundamentação do estudo

Com este projeto pretendeu-se abordar a importância do trabalho colaborativo entre professores no desenvolvimento da interação social em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Em relação à interação social, segundo Hewitt (2006), todos os indivíduos com PEA são regularmente apontados pelo seu défice natural para interpretar e para responder corretamente a inúmeras situações sociais. Para os alunos com PEA que frequentam a escola regular, esses obstáculos sociais são constantes e acontecem repetidamente.

O estudo realizado centrou-se num jovem com PEA que revelava precisamente algumas das características habitualmente presentes nesta perturbação. No caso concreto, era um aluno de olhar desviante que nem sempre mantinha contacto visual, que se isolava, interage pouco com os colegas e com os adultos, não gosta de participar em atividades de grupo, sendo lento na realização dos trabalhos e não revelando iniciativa própria, nem sempre responde quando solicitado e apresenta alguma dificuldade em fazer amizades. O trabalho desenvolvido visou melhorar as competências deficitárias identificadas no aluno.

Pretendeu-se ainda, neste estudo, explorar a temática do trabalho colaborativo entre docentes, nomeadamente entre docentes do ensino regular e docentes de educação especial, tentando perceber de que forma a colaboração entre estes profissionais ajudaria no aumento das interações sociais em alunos com PEA.

Dado que o Agrupamento de Escolas, no qual o projeto foi desenvolvido, foi um dos que aderiu ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), considerou-se importante que a intervenção a realizar ocorresse no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), onde os docentes das várias disciplinas de uma turma desenvolvem projetos de forma colaborativa, já que o trabalho colaborativo entre docentes, de acordo com os pressupostos do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, se

tornou prioritário e importante no desenvolvimento de um currículo flexível que visa as Aprendizagens Essenciais e a Inclusão.

Sendo a inclusão uma temática atual, encontra-se presente nas preocupações e reflexões dos diferentes agentes educativos e dos professores quando analisam o modo como desenvolvem o seu trabalho.

A educação inclusiva impõe a existência de um trabalho colaborativo entre todos os agentes que intervêm com crianças e jovens desde o ensino pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, principalmente aqueles que, pelas suas características específicas, são diferentes e necessitam de um acompanhamento mais sistemático e personalizado. Muitos docentes sentem dificuldades para responder a estas crianças, visto não possuírem formação especializada nem tão pouco formação nesta área no decorrer do seu percurso académico e profissional. Para além disso, muitas vezes os docentes do ensino regular não conseguem estabelecer uma relação positiva com o docente de educação especial (ou, nem sequer, qualquer relação) devido a questões que se prendem com a organização e gestão da escola e com a cultura docente dominante.

Assim, foi importante estudar a forma como o trabalho colaborativo entre docentes permite o desenvolvimento de competências de alunos com NEE, nomeadamente a interação social em alunos com PEA.

2. Objetivo Geral do Estudo

Sejam quais forem as dificuldades e necessidades educativas dos alunos, eles fazem parte de uma turma, de acordo com os princípios da educação inclusiva. Isto significa que o docente responsável pela turma poderá ter sob a sua responsabilidade um ou mais alunos com NEE, responsabilidade de que não se pode descartar. Este facto leva a que tenha de solicitar ajuda de um docente especializado que partilhe as suas práticas e os seus conhecimentos, dentro e fora da sala de aula, devendo trabalhar em colaboração na planificação de métodos e estratégias mais adequados para cada caso.

Considerando a importância desta colaboração entre profissionais e centrando-nos no aluno que elegemos para a intervenção, determinou-se como objetivo geral deste trabalho aumentar a interação social em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, com base no trabalho colaborativo entre docentes e na flexibilidade curricular.

3. Metodologia de investigação

Na opinião de Bell (1993), será a natureza do estudo e, também, o tipo de informação que se pretende obter, que irá determinar que abordagem utilizar, quantitativa ou qualitativa, e os métodos de recolha de dados.

No nosso caso concreto, e uma vez que pretendíamos focar a pesquisa num aluno em particular e, junto dele, intervir com vista à melhoria de competências sociais em contexto escolar⁵, optou-se por desenvolver um estudo de caso, utilizando, para tal, uma abordagem qualitativa de investigação. Esta abordagem qualitativa possibilita conseguir informações sobre a problemática do jovem participante no estudo, sendo os dados descritivos posteriormente sujeitos a análise. De igual modo é possível num modelo desta natureza recolher informação relativa à outra vertente em análise - o trabalho colaborativo entre professores.

Quanto ao processo de recolha de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada, realizada aos técnicos e professores que trabalham assiduamente com o L., e à observação estruturada e participante do jovem em estudo, cujos dados constarão de uma grelha de observação.

Depois de recolhidos esses dados, a informação foi organizada para poder proceder-se à sua análise e também para facilitar a apresentação dos resultados, conforme propõe

⁵ A investigação qualitativa permite a compreensão e descrição dos fenómenos Yin (2001), citado por Pardal & Lopes (2011), considera esta abordagem adaptada à investigação em educação quando o investigador é confrontado com situações complexas e refere que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especificamente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para estes autores a vantagem do estudo de caso reside no seu rigor e pode constituir um ponto de partida para estudos mais aprofundados.

Freixo (2011). Por fim, e a concluir, foram explanadas as informações mais relevantes para dar resposta aos objetivos do estudo.

4. Apresentação do caso

Na apresentação deste caso pretende fazer-se uma contextualização do meio escolar no qual o jovem com PEA está inserido, fazendo uma exposição do seu percurso escolar, das dificuldades evidenciadas, das avaliações efetuadas, do acompanhamento proporcionado pelos técnicos e das medidas aplicadas, de acordo com o previsto no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Esta apresentação foi organizada através da consulta de relatórios de avaliação do jovem, do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e do Programa Educativo Individual (PEI). A descrição realizada tem por base os documentos do aluno, assim como os documentos estratégicos do Agrupamento de Escolas.

4.1 Caracterização da escola

O Agrupamento de Escolas em que se realizou o estudo é uma escola do ensino público, situada na freguesia da Bobadela, que integra a União de freguesias de Santa Iria da Azoia, S. João da Talha e Bobadela, pertencente ao concelho de Loures.

A Bobadela está localizada na área periurbana de Lisboa e encontra-se intimamente ligada e dependente da capital. Lisboa é, assim, o maior polo de emprego da população da freguesia e até do concelho de Loures. Como consequência deste facto, os movimentos pendulares são bastante intensos, nomeadamente em direção a Lisboa e também a outras freguesias do Concelho. O Agrupamento de Escolas de Bobadela é um agrupamento vertical, garantindo, deste modo, a coerência e continuidade pedagógica, entre a educação Pré-escolar e os três ciclos do Ensino Básico, e tem como objetivo principal favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos que o integram, fator essencial para a qualidade dos saberes e aprendizagens.

O AE da Bobadela reparte-se por cinco estabelecimentos de ensino geograficamente separados: a Escola Básica, que é a escola sede e onde funcionam os 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade e integra uma UEE, o Jardim de Infância da Bobadela, a Escola Básica nº1, a Escola Básica nº2 e a Escola Básica nº3 (integra uma UEE). Dispõe de 105 docentes e 49 funcionários, distribuídos pelos diferentes estabelecimentos de ensino. Dispõe, ainda, de duas Unidades de Ensino Estruturado para alunos com PEA, uma no 1º ciclo (com 9 alunos) e outra no 2º e 3º ciclos (11 alunos), sendo composto, no total, por de cerca de 1250 alunos desde a educação pré-escolar ao 3º ciclo. (ver anexo 3)

Cada uma das escolas possui diferentes valências, funcionando algumas ainda em horário duplo, mas que apesar da sua individualidade, funcionam em prole de um mesmo rumo, implementando metodologias facilitadoras de aprendizagem.

As escolas do agrupamento “servem” essencialmente a população da localidade onde está inserido - Bobadela, e que integra um dos centros de acolhimento do Centro Português de Refugiados, aliás o primeiro do país (donde provêm alguns dos alunos), razão pela qual a comunidade educativa apresenta características socioeconómicas distintas, com uma variedade linguística, étnica e cultural diversificada. Também contribui para esta realidade “única” o facto de ter/oferecer uma oferta educativa diversificada, que tem procurado responder às necessidades dos alunos através de diferentes oportunidades de escolarização/aprendizagem, procurando incluir e integrar, através de outros percursos escolares, como os Cursos de Educação e Formação, Percursos Curriculares Alternativos e um Programa de Integração Educação e Formação. Esta oferta educativa aliada ao facto de dispor de duas UEE permite também receber alunos de outras localidades da União de Freguesias e do Concelho, e contribuir para a maior pretensão, que é de se assumir como uma Escola para Todos, enfatizando a real finalidade da escola pública.

4.1.1 Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Em 2017 foi publicado o Despacho nº 5908/2017, no qual foi promulgado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Este foi um projeto piloto ao qual aderiram 236 escolas portuguesas, entre as quais se encontra o AE da Bobadela. O

Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, confere à escola a faculdade de “gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei 55/2018, Art. 3º). É dada à escola a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, determinando prioridades e assumindo a diversidade, encontrando alternativas que melhor se ajustam ao seu Projeto Educativo, materializado em três elementos basilares: autonomia, confiança e responsabilidade – “autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade” (Despacho nº 5908/2017, preâmbulo), e onde cada escola pode gerir até 25% da carga horária semanal (Decreto-Lei 55/2018, Art. 12º).

No Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) é valorizada a aprendizagem centrada no aluno, promovendo o seu papel ativo e crítico na construção do conhecimento e tem como princípios: a promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; a promoção do sucesso educativo de todos os alunos; a valorização da gestão e lecionação interdisciplinar; a flexibilidade contextualizada; o currículo integrador – agregação de todas as atividades e projetos como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências; o conhecimento científico, curiosidade intelectual, espírito crítico e interventivo, criatividade e o trabalho colaborativo.

No AE da Bobadela estiveram envolvidas, neste ano letivo, todas as turmas do 1º, 5º e 7º anos de escolaridade, tendo sido criada a disciplina de Sociedade e Responsabilidade (SeR), com o objetivo de fomentar na comunidade educativa uma cultura de maior responsabilidade individual e social, enquanto Ser do Mundo, aprendendo a viver com o outro, respeitando a sua unicidade e partilhando a sua diversidade e o seu comprometimento com os ideais da Unesco, no quadro da consecução dos objetivos do milénio.

Para além disso, foram trabalhados os Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) são “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas” (Decreto-Lei 55/2018, Artigo 3º, alínea e). De acordo com o PFAC, os projetos de interdisciplinaridade vão potenciar desafios, experiências e vivências, e através destes projetos existem conteúdos curriculares de cada disciplina que adquirem sentido e que proporcionam aos alunos oportunidades de realizar aprendizagens significativas.

Foi neste contexto dos projetos dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) que foi iniciada a intervenção com vista ao desenvolvimento da interação social em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo através do trabalho colaborativo, posteriormente continuada na disciplina de SeR.

4.2 Caracterização da turma

O L. frequenta uma turma do 7º ano, com um total de vinte alunos, dos quais onze são do género masculino e nove do género feminino (Gráfico 1). É uma turma pequena, cujos alunos não têm retenções e com dois alunos com NEE, que usufruem de apoio por parte da Educação Especial. As idades variam entre os onze e os doze anos (Gráfico 2).

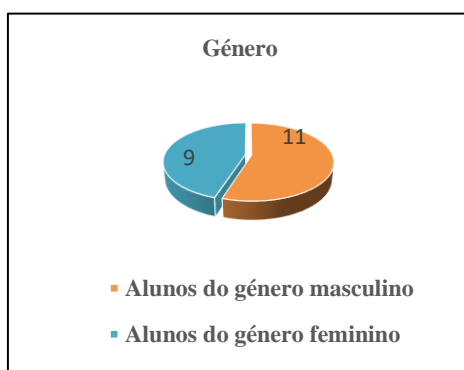


Gráfico 1 – Género dos alunos

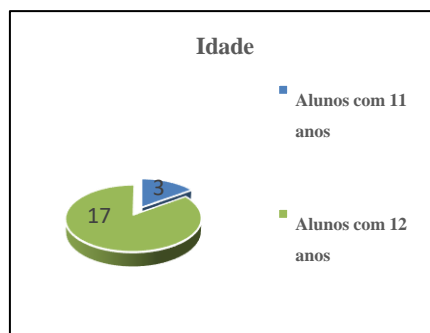


Gráfico 2 – Idade dos alunos

Segundo o Plano Curricular de Turma (PCT), pode-se concluir que estes alunos são provenientes de um meio sociocultural médio.

É uma turma que não apresenta problemas de assiduidade, evidencia um bom aproveitamento, contudo o comportamento é apenas satisfatório.

4.3 Caracterização do aluno

À data do início do estudo, o L. tinha doze anos e é o filho do meio de uma fratria de três irmãos, constituída por dois rapazes e por uma rapariga. Vive com os pais e com os irmãos. A irmã mais velha já se encontra no mercado de trabalho e o irmão mais novo encontra-se a frequentar o JI do Agrupamento. Ambos os progenitores são empregados.

Esta criança nasceu na Maternidade Alfredo da Costa, de parto eutócico, às 39 semanas, com 4,08Kg de peso e índice APGAR: 6/8, sendo sujeito a reanimação. Nos dois primeiros anos, o desenvolvimento motor processou-se dentro do esperado, mas posteriormente houve uma regressão na linguagem e instabilidade motora acentuada. Foi orientado para a consulta de Desenvolvimento do Hospital D. Estefânia. Suspeitava-se de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), que veio a confirmar-se (anexo 4). Os exames auditivos acusaram défice. Tendo sido repetidos mais tarde, foi eliminada a suspeita de défice auditivo.

Iniciou intervenção no Centro de Desenvolvimento Infantil que manteve nos dois primeiros anos em que frequentou o Jardim de Infância. Em 2008, foi referenciado pela sua médica pediatra ao Serviço de Intervenção Precoce de Loures (ELI-Loures), que iniciou rapidamente a intervenção domiciliária.

Dada a necessidade da criança frequentar um Jardim de Infância e de beneficiar de apoio por parte da Educação Especial, foi sugerido à mãe que a matriculasse na EB1/JI da Bobadela, onde funciona a Unidade de Ensino Estruturado para alunos com PEA. Iniciou a frequência de Jardim de Infância em setembro de 2008, com apoio da UEEA e de acordo com o nº 2, do Artigo 16º, do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, usufruiu das seguintes medidas educativas, conforme consta do seu Programa Educativo Individual (PEI): Alínea a) Apoio pedagógico personalizado e Alínea e) Currículo específico individual.

Nos três anos em que o L. frequentou o Jardim de Infância, observou-se uma evolução muito significativa no seu desenvolvimento global. No 1º ano de escolaridade verificou-se uma boa adaptação ao grupo/turma onde esteve inserido. Acompanhou a sua turma de referência para a EB da Bobadela e frequentou o 4º ano com o apoio da UEE do 2º e 3º ciclos. As medidas educativas foram modificadas de acordo com a evolução bastante positiva que o aluno apresentou. Assim, nesse ano letivo passou a beneficiar das seguintes medidas educativas:

- a) Apoio pedagógico personalizado: as aprendizagens são feitas com o acompanhamento dos professores de educação especial, sendo a antecipação e reforço das aprendizagens realizada na sala da UEE, ao nível individual, para desenvolvimento de competências académicas e sociais;
- b) Adequações curriculares individuais: introdução de objetivos intermédios nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio;
- c) Adequações no processo de matrícula: frequenta uma escola com UEE fora da sua área de residência;
- d) Adequações no processo de avaliação: realização de testes adaptados, mais tempo para os realizar e, sempre que possível, em local adaptado.

Usufruiu, também, de terapias de Psicologia, Terapia da Fala e Psicomotricidade, proporcionadas por técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) da APPDA Lisboa, através de uma parceria existente entre esta associação e a escola. Ainda beneficiou de hidroterapia. No ano letivo 2015/2016, iniciou o 2º ciclo, beneficiando das mesmas medidas educativas e dos mesmos apoios da APPDA Lisboa. No ano letivo 2017/2018, o L. frequenta o 7º ano e os apoios do CRI mantêm-se, assim como as medidas educativas constantes do seu PEI (anexo 5).

A resposta do L. às medidas educativas que lhe foram aplicadas tem sido bastante positiva e a sua evolução muito significativa. Porém, demonstra dificuldades ao nível da comunicação e da interação social. Apesar do grupo/turma não ter sofrido alterações significativas, desde o 1º ciclo, e do L. conhecer todos os seus colegas, evidencia dificuldades na interação. É autónomo, mas lento na realização dos trabalhos e não pede ajuda quando sente dificuldades. Não revela iniciativa própria e, quando é questionado por um professor, não responde de imediato e ao responder o seu tom de voz é baixo e monocórdico. Nem sempre cumprimenta ou despede-se dos outros. Quer na sala de aula quer no recreio, a interação do L. com os pares é diminuta: não partilha interesses ou ideias e acaba por se isolar. Prefere atividades individuais, até mesmo em sala de aula não é muito participativo em trabalhos de grupo. O L. muitas vezes parece querer interagir com os colegas, mas evidencia algum comprometimento nessa capacidade e limita-se a ficar junto deles, observando sem interagir. Outro aspeto que condiciona as competências ao nível da habilidade social do L. é a dificuldade em perceber a existência e reconhecer os sentimentos dos outros, a par da dificuldade em partilhar sentimentos, gostos e emoções.

Na escola, os professores e as assistentes operacionais consideram o L. meigo e obediente. Relaciona-se com mais facilidade com adultos do que com os pares. Em casa, e segundo a encarregada de educação, o L. gosta de jogar computador e ver televisão. Só faz os trabalhos de casa por insistência da mãe ou da irmã. Vai para escola de autocarro e é muito cumpridor dos avisos da mãe em relação a regras sociais e conversas com estranhos, chegando mesmo a virar a cara quando alguém que não conhece lhe fala na rua.

4.4 Caracterização dos participantes no estudo

Neste estudo, o critério selecionado para a identificação dos participantes foi escolher pessoas que intervissem com o L.: professores da turma, alunos da turma, técnicos e aluno com PEA.

Os professores participantes são professores da turma das diferentes disciplinas, que conhecem o L. já há algum tempo e que já anteriormente tiveram alunos com PEA. De salientar que um dos professores de Educação Especial também já acompanha o L. desde que ele iniciou o seu percurso na Escola Básica e beneficiou do apoio da UEE, ou seja, desde o ano letivo 2014/2015.

Em relação aos técnicos do CRI, estes pertencem à Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo – APPDA, de Lisboa. A APPDA mantém uma parceria com a escola que L. frequenta também há já vários anos e os seus técnicos realizam as suas sessões de terapia na escola. O L. tem uma vez por semana terapias de Psicologia, Psicomotricidade e Terapia da Fala. Os técnicos têm bastante experiência, pois a sua área de intervenção é a PEA.

5. Instrumentos de investigação

As metodologias de investigação qualitativa requerem a utilização de instrumentos e técnicas para recolha e tratamento dos dados para alcançar o máximo rigor e credibilidade. É o investigador que define o tipo de instrumentos que convêm aos objetivos do estudo e às questões de investigação apresentadas. Por conseguinte, recorreu-se a formas diversas de recolha de dados: análise de documentos existentes do aluno e da escola, observação e aplicação de um teste sociométrico à turma, entrevista e questionário aos técnicos e professores.

5.1 Análise documental

A análise documental visa selecionar, tratar e interpretar toda a informação que existe com o objetivo de retirar dela algum sentido. Desta forma, a recolha de dados foi efetuada através de documentos existentes.

Foi consultado o Projeto Educativo do Agrupamento e o Projeto de Intervenção para adquirir informação sobre o agrupamento, o Projeto Curricular de Turma (PCT) para conhecer melhor a turma. Posteriormente, foram consultados documentos como relatórios médicos que comprovam o diagnóstico de PEA, a *checklist* referente à CIF, o relatório técnico-pedagógico, o PEI e respetivas adendas, os relatórios das intervenções dos técnicos, os relatórios circunstanciados, que constam do processo individual do aluno.

Com efeito, a análise documental foi importante para recolher dados que permitiram realizar a caracterização do meio, da turma e do próprio aluno.

5.2 Observação

Considerando os pressupostos teóricos, julgou-se pertinente recorrer à observação participante e estruturada, pois estaria em consonância com o objetivo no nosso estudo. Assim, houve a preocupação de observar o comportamento do aluno no local das suas atividades, sem que o seu ritmo normal fosse alterado, uma vez que a observação naturalista propicia um registo direto do comportamento tal como acontece no tempo e no lugar onde normalmente ocorre (Pardal & Lopes, 2011). Na opinião de Bodgan & Biklen (1994), a observação tem vantagens: registo imediato do comportamento, a sua espontaneidade e a autenticidade dos acontecimentos. Contudo, também se verificam algumas limitações: a presença do observador poderá ser vista como uma interferência e nem sempre os registos das observações são fáceis de realizar.

Nesta perspetiva, tendo em consideração os objetivos definidos, as observações ao L. foram realizadas no espaço do recreio, quando a turma se encontrava no intervalo maior da manhã e no espaço de sala de aula, em momentos de desenvolvimento dos projetos dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). A observação, neste caso

estruturada, pretendia confirmar ou não os comportamentos predeterminados. Neste tipo de observação, o investigador trabalha com elementos considerados necessários para perceber um objeto de estudo. Esta observação é a única que possibilita o rigor da investigação, controlando a validade e limitando as distorções (Pardal & Lopes, 2011). A observação ocorreu durante quatro sessões, entre os meses de janeiro e de fevereiro, tendo sido para tal elaborada uma grelha de registo da observação (anexo 6) de forma a facilitar o registo dos comportamentos. Pretendeu-se saber se, e como, o jovem com PEA, em contexto de sala de aula e no recreio, interagiu e comunicou com os pares e com os adultos.

5.3 Entrevista

Nos estudos descritivos e na investigação qualitativa, a entrevista é um instrumento privilegiado, nomeadamente, a entrevista semiestruturada, pois permite uma comunicação mais aberta entre investigador e interlocutor. “A entrevista é uma conversa tendo em vista um objetivo” (Gaston e Matalon, 2001, p.65), citados por Reis (2010).

Desta forma, primeiramente foram definidos os objetivos da entrevista, pois esse é o primeiro passo, segundo Carmo & Ferreira (1998), em concordância com os objetivos do estudo.

A entrevista semiestruturada é um guia de perguntas, minimamente abertas, que são colocadas à medida que a conversa se desenrola e que podem não acontecer pela ordem do guião, mas à medida que surge a oportunidade (Pardal & Lopes (2011).

Depois de elaborado o guião (anexo 7), foram realizadas as entrevistas aos técnicos e aos professores do aluno no sentido de perceber quais as dificuldades de interação social do L. e aferir a importância do trabalho colaborativo como estratégia a adotar no desenvolvimento da interação. Estas duas grandes categorias da entrevista foram divididas em várias subcategorias.

5.4 Teste sociométrico

A sociometria mede as relações sociais de um grupo, apresentando as inter-relações entre os indivíduos e as relações de cada indivíduo com o grupo todo. O teste sociométrico é um instrumento colocado à disposição de professores e educadores, proporcionando informações sobre as relações internas dos grupos/turmas, assim como a posição social e o papel de cada um dos alunos nesse grupo/turma. O professor pode utilizar este tipo de testes para conhecer um pouco melhor os seus alunos e as relações que existem entre eles.

Entendeu-se aplicar o teste sociométrico (anexo 8) na turma antes e após a intervenção, no sentido de comparar as escolhas dos alunos. Foi solicitado que cada aluno escolhesse, do grupo/turma, os três colegas com quem gosta de estar no intervalo e aqueles com quem gosta menos de estar. A segunda questão incidiu sobre a preferência por trabalhos individuais ou em grupo e quem faria parte ou não do grupo. A última questão pretendia saber o que gostam de fazer nos tempos livres fora da escola e quem levariam ou não ao cinema.

5.5 Questionário

No final do estudo, considerou-se que seria importante ter a perceção dos professores e dos técnicos sobre a comunicação e interação do L. com os pares, que permitisse concluir sobre a eficácia da intervenção efetuada. Assim, foi elaborado um questionário no qual se recorreu à escala de Likert (anexo 9).

A escala de Likert é constituída por uma série de enunciados que exprimem um ponto de vista sobre um assunto. Os participantes indicam o seu grau de acordo ou desacordo em relação à opinião emitida no enunciado (Fortin, 1999). Segundo Carmo & Ferreira (1998), o interlocutor deverá indicar uma de cinco posições: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente.

Este tipo de instrumento apresenta vantagens: é uma escala de fácil aplicação, é também de resposta fácil e oferece a opinião das pessoas. No entanto, evidencia desvantagens: as respostas positivas superam, muitas vezes, as negativas e os

participantes tendem a responder “de acordo”, uma vez que implica menos esforço mental no momento de responder aos enunciados.

6. Procedimentos

Tendo em conta o contexto educativo no qual é desenvolvida a nossa prática pedagógica e com especial atenção para os alunos que beneficiam de apoio na UEE, considerou-se que a situação do L. era passível de ser melhorada, caso fosse realizada alguma intervenção na sua área deficitária: dificuldades em comunicar e nas interações sociais com os pares. Percebendo que a escola se encontra em mudança, seria benéfico e motivador, para ultrapassar esse défice, utilizar como estratégia o trabalho colaborativo tão referenciado no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e tão pouco usual no AE.

Os contactos com os professores da turma do L. iniciaram-se em janeiro, nomeadamente com a diretora de turma, no sentido de perceber qual a receptividade dos professores ao desenvolvimento de um projeto desta natureza com a turma, mais precisamente com o L., o que mereceu a sua aprovação. Foi necessário pedir autorização à direção da escola, ao encarregado de educação, assim como informar os restantes encarregados de educação dos alunos da turma, para poder iniciar o desenvolvimento do projeto. Todas as autorizações foram concedidas, pelo que se passou à análise de documentos para obter informação sobre o aluno e sobre o agrupamento. Com a colaboração da Diretora de Turma foi possível obter informação relativa à turma. Em estreita colaboração com ela, o projeto foi explicado aos restantes professores e técnicos que acompanham o L. para, posteriormente em reunião de projeto dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), se efetuar a planificação da intervenção e em que moldes seria feita.

De seguida, procedeu-se à observação do comportamento interativo do L. com os seus pares, em diferentes momentos e contextos, sendo o mesmo registado na grelha de observação. O teste sociométrico foi passado à turma, numa aula de Ciências Naturais, em data previamente acordada com a professora. Foi explicado aos alunos que o teste sociométrico tinha como objetivo um trabalho de investigação, motivando-os para a

importância e preenchimento do mesmo, garantindo a confidencialidade e incentivando a responder livremente e com sinceridade. Foram, ainda, esclarecidos de que podiam apenas escolher alunos da turma e que todos eram passíveis de escolha. No final da intervenção, o mesmo teste sociométrico foi novamente passado aos alunos da turma, avaliando se as escolhas dos alunos se mantinham e aferindo se o L. era escolhido pelos seus pares, após a intervenção.

De acordo com os objetivos iniciais deste projeto, o trabalho foi elaborado em colaboração com os docentes das disciplinas, nas quais se desenvolveram atividades em contexto dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Estas sessões pautaram-se por um trabalho conjunto de planificação e concretização das atividades de acordo com o objetivo do estudo – aumentar a interação do L. Para além da intervenção ter sido efetuada em contexto dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), também se realizou na disciplina de SeR, o que permitiu a existência de um trabalho de efetiva colaboração entre professora da disciplina e a pesquisadora, com vista ao desenvolvimento da interação do L. com os pares.

No decorrer da intervenção, foram efetuadas as entrevistas aos professores e aos técnicos. Esta entrevista foi dividida em duas partes: a primeira para recolha de dados sobre as dificuldades de interação social do aluno com PEA e a segunda referente à perspetiva dos professores sobre o trabalho colaborativo, enquanto estratégia para superar essas dificuldades de interação social. Realizaram-se vários ajustes às atividades inicialmente planeadas e no final foi aplicado o questionário em que se usou a escala de Likert para perceber se os inquiridos consideram ter existido alguma alteração ao nível da interação social no aluno com PEA.

Capítulo 5 – Intervenção

Neste capítulo efetua-se a descrição da intervenção realizada com o jovem com PEA em contexto de sala de aula e em contexto das atividades dos projetos dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). As atividades aqui apresentadas e planificadas são ilustrativas do trabalho desenvolvido na escola com os professores, com o aluno e a turma, ao longo de dois períodos letivos.

A intervenção aconteceu em dois níveis: inicialmente, respeitante ao trabalho colaborativo entre a pesquisadora e os professores do ensino regular e, num segundo nível, a intervenção com o L. e a turma, tendo por base a colaboração entre a docente da disciplina de SeR e a pesquisadora.

Tendo em conta que um dos objetivos deste estudo era perceber se o trabalho colaborativo tinha influência e permitia um aumento das interações sociais em alunos com PEA, decidiu-se iniciá-lo neste ponto. Para isso, e depois de realizada uma sensibilização para o projeto em Conselho de Turma (CT) e em reunião de projetos dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), optou-se por realizar sessões de trabalho entre os diferentes professores do CT e a docente de Educação Especial. Foi explicado aos professores que uma das áreas deficitárias do aluno era a interação social (isto porque o aluno tinha iniciado o 3º ciclo neste ano letivo e os professores conheciam-no pouco) e pretendia-se realizar atividades que fomentassem o seu desenvolvimento. Definiu-se que uma estratégia a adotar seria o trabalho de grupo e de pares. Assim, nas diferentes sessões/reuniões foram pensadas e delineadas estratégias conjuntamente, de forma a suprir as dificuldades do aluno. Também nestas sessões, fossem elas alargadas, em CT, ou mais restritas, apenas entre o docente de uma disciplina e a docente de Educação Especial, houve a preocupação de esclarecer dúvidas relativas à problemática e sugerir estratégias que fomentassem uma aprendizagem positiva por parte do aluno, e que pudessem eventualmente relacionar-se com a sua área de interesses, no sentido de promover uma interação dele com os pares, quer em sala de aula quer no recreio ou, ainda, em situações de desenvolvimento dos projetos dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC).

Em janeiro ocorreu a primeira sessão de trabalho colaborativo, de acordo com o plano (anexo 10), com o objetivo de delinear o tema e os subtemas, tendo-se encontrado como tema “O mundo em que vivo” e como subtemas “Conhecer para Preservar: Descobrir o Património Ambiental e Construído” e “Vida Saudável – Obesidade e Índice de Massa Corporal”, assim como as disciplinas participantes. A planificação das atividades que os concretizassem também foi elaborada (anexo 11). Foi definido que a atividade principal seria um percurso pedestre, no caso do primeiro subtema, onde as disciplinas intervenientes solicitariam atividades aos alunos, tendo em conta os conteúdos, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para o segundo subtema, a atividade principal seria o cálculo do IMC e construção do respetivo gráfico (anexo 12).

A segunda sessão decorreu em sala de aula, com as docentes de Geografia e de Educação Especial, e aqui os alunos teriam de realizar a tarefa final da disciplina e que consta do guião de trabalho. A docente de Educação Especial forneceu uma rosa-dos-ventos a cada grupo para realizarem uma das tarefas e diminuiu-se o percurso para o L na execução da segunda tarefa. As duas docentes supervisionaram e esclareceram dúvidas dos grupos.

Na terceira sessão, que ocorreu também em sala de aula, com as docentes de Matemática e Educação Especial, os alunos resolveram individualmente a tarefa final da disciplina que consistia em elaborar gráficos representativos do tempo, velocidade média e distância percorrida.

A quarta sessão aconteceu na Biblioteca da escola, com as docentes de Inglês e Educação Especial, levou à conclusão do trabalho final da disciplina, que constava do guião de trabalho, e foi realizada em trabalho de grupo. O grupo do qual o L fazia parte teve alguma dificuldade em seguir o ritmo dele e houve necessidade da intervenção das docentes, no sentido de chamarem a atenção dos restantes elementos para corrigirem este facto. Ao seu ritmo, o grupo realizou a tarefa que consistia na procura de significados de palavras relacionadas com percursos pedestres em dicionários.

A quinta sessão ocorreu já no terceiro período entre os professores do CT e a docente de Educação Especial e serviu para encontrar o subtema a tratar: “Vida Saudável –

Jogos de sequências” e as disciplinas envolvidas, assim como as atividades a desenvolver e estratégias a aplicar (anexo 13).

Na sexta sessão de trabalho colaborativo, as docentes da disciplina de SeR e de Educação Especial definiram as atividades a realizar no terceiro período, tal como as estratégias a aplicar, tendo em conta os temas escolhidos: “Diversidade e Respeito - prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas”; “Paz, justiça e instituições eficazes”; “Cidades e comunidades sustentáveis”. Por decisão do Conselho Pedagógico, nesta disciplina seriam tratados temas retirados de “Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU” para 2030, com o objetivo de sensibilizar os alunos para os temas em causa. Assim, e inserido no primeiro subtema, as docentes determinaram as estratégias a adotar para a consecução das atividades promotoras da interação social entre o L e os seus pares. Também foi realizada a calendarização dessas atividades e a respetiva planificação (anexo 13). Foi nesta disciplina que se centrou a intervenção de uma forma mais consistente, já que os projetos iniciados em DAC, neste período, não se ajustavam aos objetivos delineados neste estudo.

Posteriormente, ainda se realizou uma última sessão com este carácter para ajustar as atividades à planificação.

5.1 Intervenção com o L. e com a turma

As três primeiras sessões com a turma desenrolaram-se no âmbito dos projetos dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), com tarefas definidas durante as sessões de trabalho colaborativo entre docentes (anexo 10).

Nestas sessões foram realizadas observações como objetivo de delinear estratégias e atividades a serem posteriormente implementadas nas aulas de SeR. Desta observação dar-se-á conta no capítulo respeitante à análise e tratamento dos dados.

Chegados ao segundo nível da intervenção, a mesma teve como finalidade fomentar a interação do L. com os pares e vice-versa. A abordagem foi feita em turma através de um trabalho de colaboração entre a professora da disciplina de SeR e a professora de Educação Especial, que desenvolveu este estudo. Esta abordagem estendeu-se ao

longo de várias sessões, com a duração de 50 minutos cada (anexo 14). Foram desenvolvidas diferentes e variadas atividades, planeadas colaborativamente entre as duas docentes, tendo sempre presente o objetivo do estudo e os conteúdos da disciplina. Para as diferentes tomadas de decisão, houve a constante preocupação entre as docentes da partilha conjunta de ideias com a finalidade de definir as atividades e estratégias mais adequadas que contribuíssem para o L. ultrapassar as suas barreiras ao nível da interação e desenvolver junto dos seus pares também a vontade de interagir com ele. Estas sessões foram alternadas com sessões decorridas na UEE e com colegas também com PEA. Tanto na aula de SeR como na UEE foram realizados jogos e atividades que estimulassem a interação social entre todos (anexos 14, 15 e 16).

As docentes sentiram necessidade de abordar a importância da amizade na última sessão da intervenção, dado ser um dos aspetos deficitários do L., como forma de incentivar a interação entre todos. Foram realizadas atividades com base nas propostas de Canha & Neves (s/d). Os alunos leram as dez situações que constam da ficha de atividade (anexo 17) e avaliaram qual é a melhor maneira de se iniciar uma amizade com alguém. Constatou-se que para os alunos, as melhores formas de fazer amigos são agindo amigavelmente e sendo útil. Consideram que os comentários críticos não ajudam a iniciar uma amizade, assim como o isolamento (anexo 18). Também se abordaram quais as qualidades que sentiam ser importantes para uma amizade; relatando uma boa experiência que já tivessem tido com um amigo ou falando de um amigo que os ajudou numa situação difícil. Também aqui, os alunos preencheram uma ficha na qual tinham uma lista com algumas qualidades de um bom amigo e tinham de colocá-las por ordem de importância (anexo 19). De acordo com as respostas dadas, a qualidade mais importante é a lealdade, apesar da distância, e a confiança (anexo 18).

As atividades desenvolvidas com o L. e com os pares procuraram tornar mais competente não só o L. como também a turma, em termos de interação social.

Capítulo 6 - Tratamento e análise dos dados

1. Análise documental

A análise documental permitiu a recolha de dados para caracterizar o meio, a escola e a turma, assim como permitiu efetuar a caracterização do sujeito do estudo, apresentada no capítulo 4.

2. Observações

Os dados que a seguir se expõem foram recolhidos durante as observações que aconteceram em vários contextos, no sentido de perceber as dificuldades de interação do L.

Tal como referido anteriormente, as observações permitiram traçar a intervenção a desenvolver em trabalho colaborativo. Foram vários os aspetos selecionados para estudar, que constam da grelha de observação e com a qual foi possível ter noção da frequência dos comportamentos de interação do L. Foram escolhidos vinte itens a observar, cuja frequência varia entre *Nunca* e *Sempre*.

De acordo com o gráfico de observação (anexo 20) é possível concluir que o L apresenta efetivo comprometimento ao nível da interação social, que é mais acentuado nos itens “*Procura ajuda dos colegas*”, seguido de “*Inicia uma conversa com os adultos*”, “*Revela iniciativa para participar nas atividades*”, “*Aproxima-se do grupo de trabalho*”, uma vez que ocorrem poucas vezes nos vários contextos de observação. Também os itens “*Cumprimenta os professores*”, “*Cumprimenta os pares*”, “*Inicia uma conversa com os pares*”, “*Reconhece sentimentos dos pares*” ocorrem poucas vezes.

Salientam-se os itens “*Tem tendência para se isolar*”, cuja média de frequência do comportamento é elevada, tal como as estereotipias “*Evidencia estereotipias*” também acontecem com frequência, como é característico das PEA.

Os contextos da observação assim como as atividades realizadas pela turma podem ter influenciado a frequência com que os itens observados ocorreram, uma vez que a observação não se efetuou sempre no mesmo contexto.

Globalmente, a média da frequência dos itens observados é baixa (anexo 20), o que mostra as dificuldades do aluno com PEA ao nível da interação social, tal como caracterizado na revisão literatura.

3. Teste Sociométrico

As questões colocadas na aplicação do teste sociométrico compreenderam três contextos distintos onde acontecem inúmeras interações sociais: no recreio, na sala de aula e no cinema (anexo 8), e que se relacionam com as dimensões lúdico-afetiva, de trabalho/estudo e de lazer. A cada aluno foi pedido que indicasse com quem preferia estar em cada uma das situações, assim como, os colegas com quem menos gostavam de estar.

As questões referentes aos três contextos e dimensões que constituem o teste são as seguintes:

Quadro 1 - Dimensões, Critérios e Questões do Teste Sociométrico

Dimensão	Critérios	Questão
Lúdico-afetiva	Preferências	Com quem é que gostas mais de estar durante os intervalos?
	Rejeições	Com quem é que não gostas tanto de estar durante os intervalos?
Trabalho/estudo	Preferências	Se tiveres de fazer um trabalho de grupo quem é que escolhias?
	Rejeições	Se tiveres de fazer um trabalho de grupo quem é que não escolhias?
Lazer	Preferências	Quem é que levarias ao cinema contigo?
	Rejeições	Quem é que não levarias ao cinema contigo?

Os questionários com o teste sociométrico foram aplicados aos alunos da turma em dois momentos específicos, antes da intervenção e depois da intervenção, tendo sido

respondidos por dezoito alunos em cada um dos momentos. Foi atribuído a cada aluno um número, de um a dezanove, tendo o aluno com PEA o número dez, de forma a garantir o anonimato. Note-se que existe uma aluna da turma que não respondeu ao questionário, mas como é referida nas respostas foi-lhe concedido o número dezanove. De salientar, também, que existe um aluno que não respondeu ao questionário em nenhum momento, pelo facto de ser um aluno com PEA com um nível de gravidade 3, segundo o DSM-5, fazendo, assim, com que haja dezoito elementos a responder.

Os resultados obtidos foram transferidos para uma matriz sociométrica, que consiste num quadro de dupla entrada, no qual cada um dos alunos corresponde a uma linha e uma coluna. Na linha são registadas as escolhas (P)/rejeições (R) feitas pelo aluno e na coluna as escolhas (P)/rejeições (R) de que foi alvo.

Os resultados que agora se apresentam têm por base a matriz sociométrica (anexo 21) e respetivos sociogramas (anexo 22).

No que se refere ao critério de organização do sociograma, o mesmo recaiu sobre as escolhas recebidas pelo aluno, sendo o círculo maior e de cor mais forte, aquele que teve maior número de escolhas/oposições, encontrando-se o aluno 10, com a forma quadrada e os restantes com círculos.

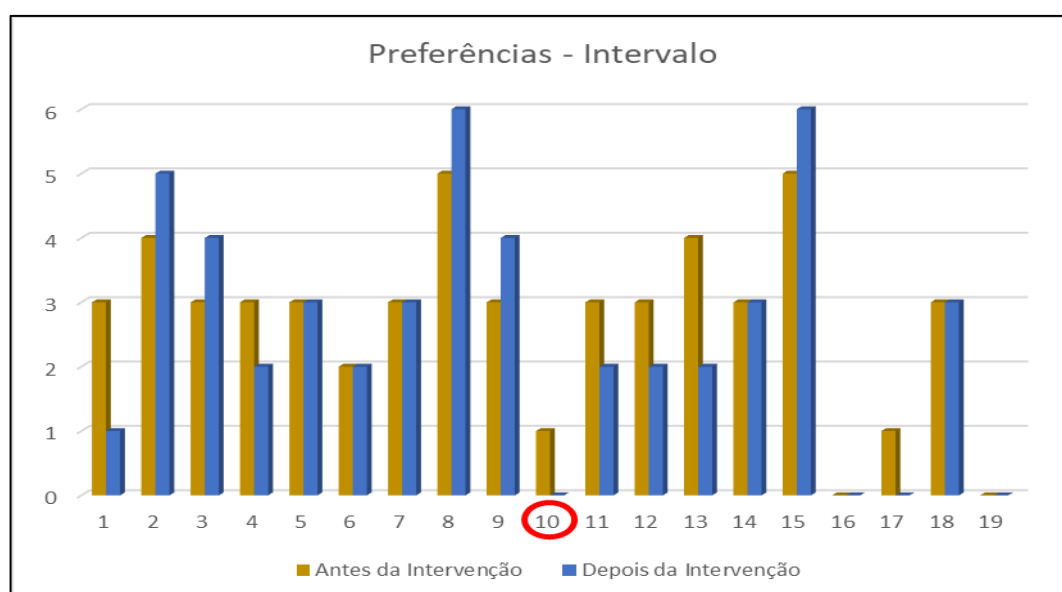


Gráfico 3 - Representação das preferências dos alunos antes e depois da intervenção em contexto de intervalo

Com base na análise deste gráfico, respeitante às preferências dos alunos durante os intervalos na dimensão lúdico-afetiva, verifica-se que antes da intervenção, o aluno mais indicado é o aluno oito e o aluno quinze (por 5 alunos), seguidos dos alunos dois e treze (por 4 alunos cada). Os alunos dezasseis e dezanove não tiveram escolhas em nenhum momento. Depois da intervenção, os alunos mais indicados são os alunos oito e quinze (por 6 alunos cada), seguidos do aluno dois (por 5 alunos), não se verificando referências aos alunos dezasseis e dezassete.

De antes para depois da intervenção diminui a referência ao aluno 10, aliás inicialmente foi escolhido por 1 aluno e depois da intervenção não obteve escolhas.

Quanto às rejeições, de acordo com a matriz sociométrica (anexo 23) e respetivos sociogramas (anexo 24), o aluno 10 não obteve nenhuma rejeição por parte dos colegas em nenhum momento, de acordo com os dados do gráfico representativo das rejeições nos intervalos (Gráfico 4), o que pode ser indicativo de que não existem conflitos. Antes da intervenção, o aluno mais indicado é o aluno dezasseis (por 12 alunos), seguido dos alunos quatro e seis (por 8 alunos). Já depois da intervenção mantiveram-se as indicações dos alunos dezasseis, quatro e seis (por 13, 8 e 6 alunos, respetivamente) (anexos 23 e 24).

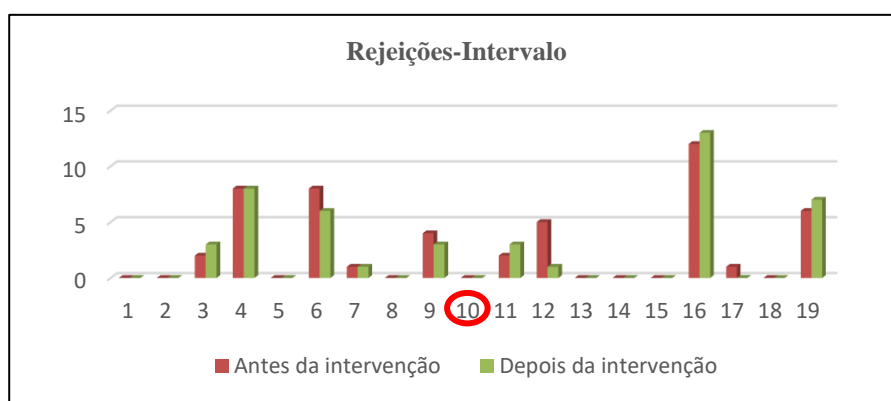


Gráfico 4 - Representação das rejeições dos alunos antes e depois da intervenção em contexto de intervalo

Relativamente à dimensão de trabalho/estudo referente ao trabalho de grupo, em consonância com o gráfico que se segue (Gráfico 5), constata-se pela análise da matriz sociométrica e pelos sociogramas (anexos 25 e 26) que os alunos cinco, oito, dois e

quinze são os mais indicados (por 9, 8 e 7 alunos, respectivamente), antes da intervenção. Os alunos um, sete, treze, catorze, dezasseis e dezanove não receberam nenhuma indicação. As preferências mantêm-se depois da intervenção nos alunos cinco e quinze (por 7 alunos), seguidos do aluno 8 (por 5 alunos). Os alunos treze e dezanove continuaram a não obter oposições por parte dos colegas.

No que toca ao aluno 10, inicialmente não obteve nenhuma escolha, contudo após a intervenção obteve a indicação de 2 alunos (ver anexo 25).

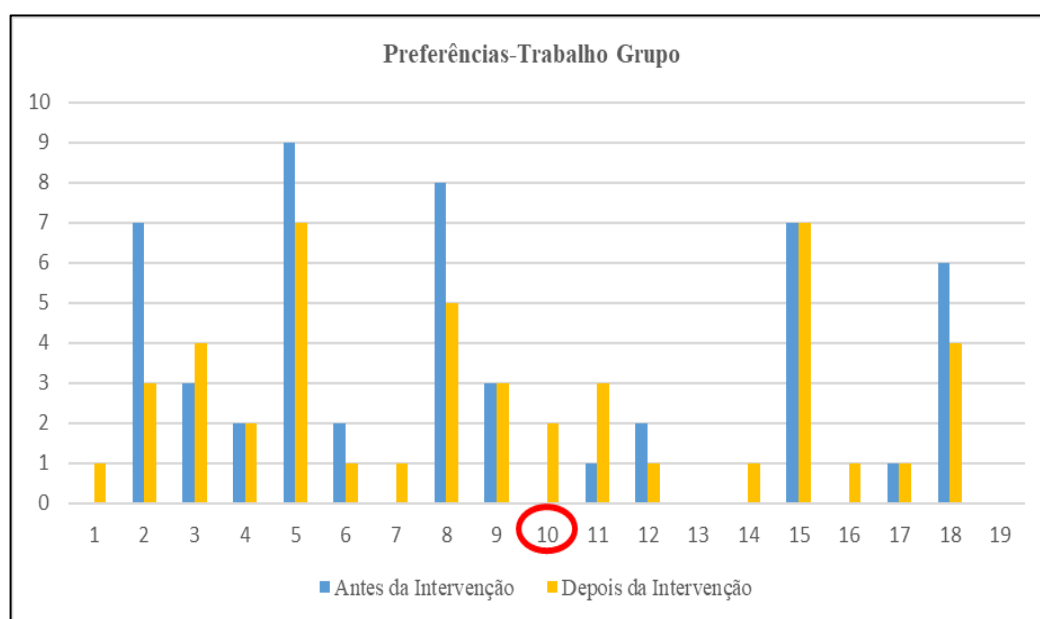


Gráfico 5– Representação das preferências dos alunos antes e depois da intervenção em contexto de trabalho de grupo

A matriz sociométrica (anexo 27) referente à segunda questão diz respeito às rejeições e esteve na base dos sociogramas (anexo 28) que ilustram as rejeições obtidas por parte dos alunos a esta questão, que constam do gráfico que se segue (Gráfico 6).

As rejeições, antes da intervenção, centram-se nos alunos dezasseis, dezanove, quatro, seis e sete (por 12, 8 e 6 alunos cada, respectivamente). Após a intervenção, as rejeições mantêm-se nos mesmos alunos, dezasseis, seis, dezanove e quatro (por 15, 7 e 5 alunos, respectivamente), com exceção do aluno 7 (por 1 aluno). Salientam-se os alunos dois, três, cinco, oito, catorze, quinze e dezoito, visto que não obtiveram nenhuma rejeição, o que também acontecera antes da intervenção.

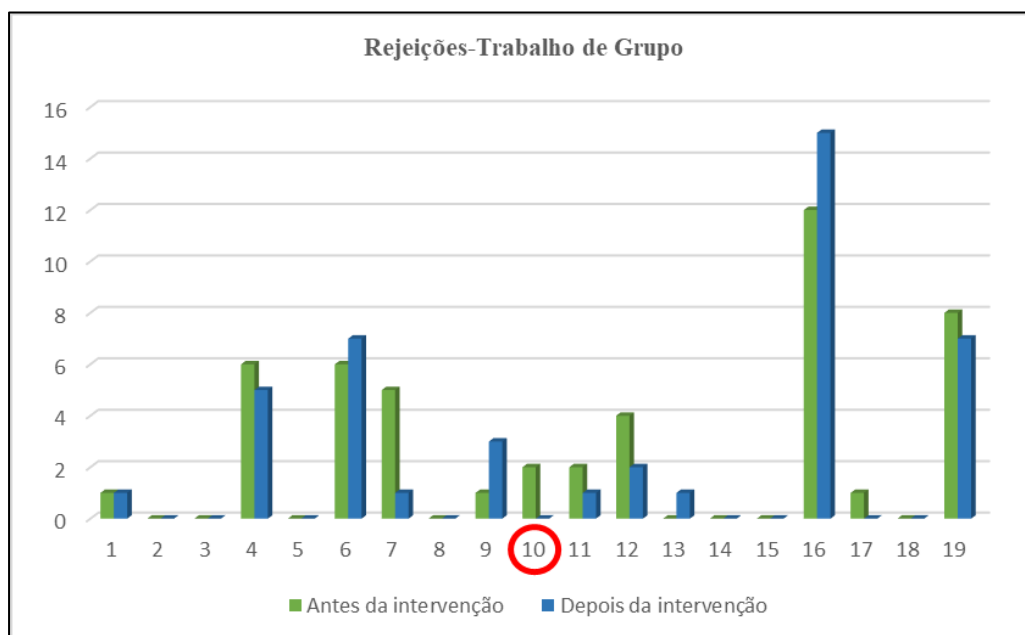


Gráfico 6 - Representação das rejeições dos alunos antes e depois da intervenção em contexto de trabalho de grupo

No que respeita o aluno 10, inicialmente obteve 2 oposições que se esbateram depois da intervenção, já que não foi rejeitado por nenhum dos colegas, em contexto de trabalho de grupo. Considerando os resultados, podemos concluir que não existem hábitos de trabalho entre os elementos da turma e o seu colega com PEA, aluno 10.

O gráfico seguinte é ilustrativo das escolhas referente à dimensão lúdica, em contexto de cinema, apresenta-se de seguida.

De acordo com este gráfico (Gráfico 7) e tendo em conta a matriz sociométrica e o sociograma (anexos 29 e 30), observa-se que o maior número de preferências se encontra distribuída pelos alunos nove e onze (por 5 alunos), seguidos dos alunos dois, cinco e treze (por 4 alunos cada), excetuando o aluno dezasseis que não foi escolhido por nenhum dos colegas.

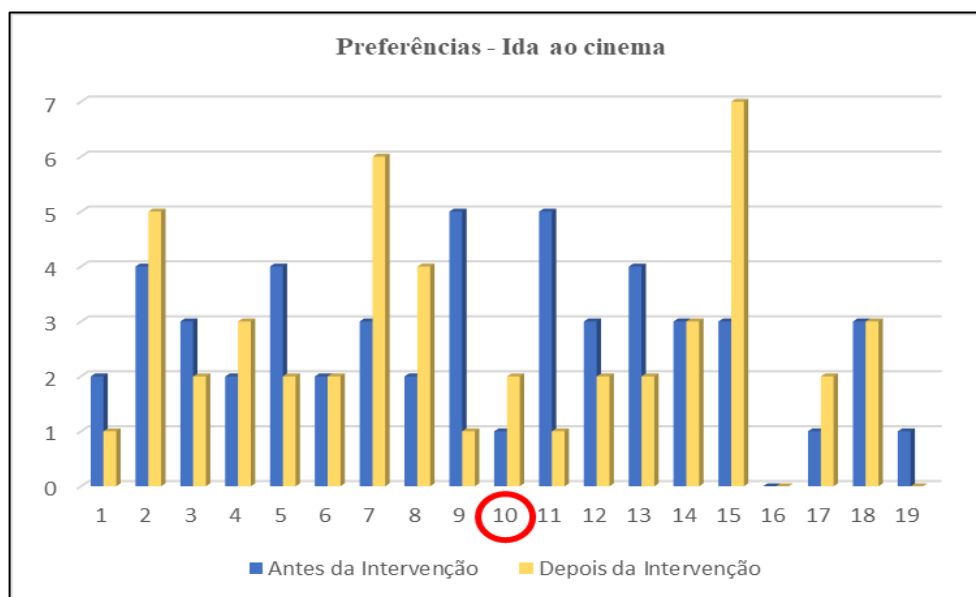


Gráfico 7 - Representação das preferências dos alunos antes e depois da intervenção em contexto de cinema

Depois da intervenção, de entre as escolhas salienta-se o aluno quinze (por 7 alunos), o aluno sete (por 6 alunos), o aluno dois (por 5 alunos) e o aluno oito (por 4 alunos). Sobressai o aluno dezasseis que não alcançou nenhuma preferência em nenhum momento.

Em relação ao aluno 10, as escolhas (por 2 alunos) aumentaram após a intervenção, visto que anteriormente fora escolhido apenas por 1 aluno.

Em termos de rejeições, a leitura do gráfico (Gráfico 8), baseados na respetiva matriz sociométrica e sociograma (anexos 31 e 32) permite concluir que as rejeições dos alunos se concentram essencialmente no aluno dezasseis, havendo ainda alunos que não receberam escolhas em nenhum momento, como os alunos um, cinco, oito, dez, catorze, quinze, dezassete e dezoito.

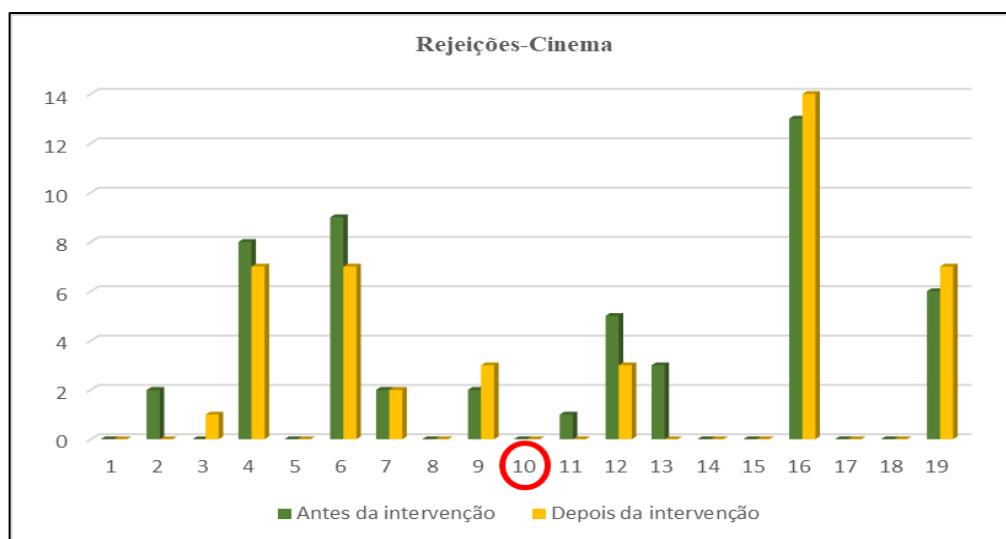


Gráfico 8 - Representação das rejeições dos alunos antes e depois da intervenção em contexto de cinema

Em conformidade com a matriz e com o sociograma respetivos, pode-se deduzir que as rejeições, antes da intervenção se concentraram no aluno dezasseis (por 13 alunos), seguido dos alunos seis (por 9 alunos), quatro (por 8 alunos) e dezanove (por 6 alunos). Após a intervenção, as rejeições mantêm-se nos mesmos alunos, aluno dezasseis (por 14 alunos), e alunos quatro, seis e dezanove (por 7 alunos cada).

O aluno 10 não obteve nenhuma rejeição nesta dimensão, em nenhum momento.

Como consequência dos resultados obtidos, considera-se que nos contextos de recreio e sala de aula onde se encontram os pares, o aluno 10 não possui atividade e participação.

Esta situação é, de algum modo, também visível na dimensão lúdica, visto que foram poucos os alunos que preferiram o aluno 10 para ir ao cinema com eles.

De referir que, com base nestes dados, consideramos que os alunos da turma não estabelecem relações eficazes com o aluno 10 e que as suas interações sociais são limitadas e, também, pobres.

Através da análise do sociograma individual (Figura 2), foi possível aferir que houve alguma reciprocidade de preferência, nomeadamente nas dimensões lúdico-afetiva (intervalo) e de lazer (cinema), entre o aluno 10 e aluno 7, o que se revela

manifestamente pouco num universo de dezoito alunos e parece ser necessário efetuar um trabalho mais aprimorado ao nível das interações sociais entre o aluno 10 e os seus pares, no sentido de as tornar mais duradouras e reconhecidas.

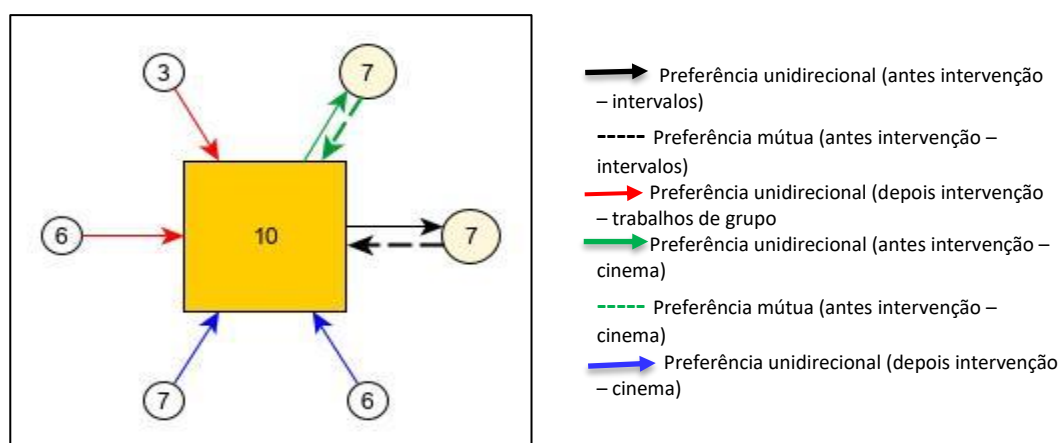


Figura 2- Sociograma individual do aluno 10

4. Entrevista

Nesta parte procura-se interpretar os sentidos das respostas expressas na entrevista a alguns professores que conhecem e trabalham com o L. A entrevista é composta por duas partes: as dificuldades de interação social do L. e o trabalho colaborativo como estratégia no desenvolvimento da interação. Estas duas áreas encontravam-se divididas em pequenas categorias: no caso da interação, nas subcategorias da relação do L. com os pares e com o adulto e as suas dificuldades de interação. No que respeita ao trabalho colaborativo, definiram-se como subcategorias: o conceito de trabalho colaborativo; planificação conjunta; disciplinas propícias ao trabalho colaborativo; vantagens e constrangimentos; contributo para o desenvolvimento da interação social. Também se tentou perceber as práticas de colaboração dos docentes. As subcategorias apresentadas encontram-se estruturadas numa sequência das questões colocadas, para melhor perceção das opiniões dos professores (anexo 33 e 34).

Assim, à questão sobre a relação do L. com os pares, os professores consideram unanimemente que o L. tem um bom relacionamento com os pares, que a turma em que se encontra é uma turma que o acolheu *“é uma turma que o recebe, aceita-o como é, ele interage muito bem com eles”* e que o valoriza. Contudo, não deixaram de referir que o L. era muito fechado *“no 1º período nem falava”*, que se isolava, que em sala de aula *“tem pouco contacto com os colegas”* e que vivia muito no seu mundo *“não notei assim uma grande abertura dele em relação aos colegas, estava no mundo dele”*.

No que toca à relação do L. com os adultos, é referido que a princípio não se aproximava muito dos professores *“os 1ºs contactos foram um bocadinho de afastamento da parte dele, ou seja, ele não se aproximava muito de mim”*, *“no início achava-o muito distante”*, e que evidenciou dificuldades em termos sociais *“Era um menino que inicialmente apresentava muitas dificuldades em termos sociais”*. Apresentava alguma inibição no contacto visual *“não me olhava diretamente nos olhos, sempre assim um bocadinho afastado”*, o que vai ao encontro da opinião de Attwood (2010) que refere que existem observações clínicas que indicam que a criança, por norma, evita o contacto visual em momentos de diálogo. No entanto, com o decorrer do ano letivo, o L. tornou-se próximo dos professores, assim como da turma *“no final do ano o L. muito mais próximo, depois começou a haver essa proximidade comigo”*, *“agora está mais extrovertido”*, *“já está um bocadinho mais próximo”*, *“interage mais, mas essa interação é recíproca, ele dá mas também recebe mais, agora”*.

Esta percepção dos professores encontra eco nas observações iniciais do comportamento interativo do L. realizadas e que estão na base do nosso estudo, demonstrando precisamente esse défice de interação observado.

Segundo os professores, o L. evidencia dificuldades claras ao nível da interação social, característica das PEA, *“A nível da interação social se calhar ele não percebe bem ainda como se deve relacionar com os outros, acho que há ali uma dificuldade”*, *“ele tem dificuldade em interagir com os colegas”*. Estas constatações encontram-se presentes na literatura relativa às PEA. De acordo com Lima (2012), a PEA caracteriza-se por um défice na interação social, isto é, incapacidade de

relacionamento com os outros. Esta autora menciona, ainda, que o facto de a criança com PEA não entender a perspetiva dos outros, isto é, a “Teoria da Mente” também a limita, pois a capacidade de perceber que os outros têm pensamentos e sentimentos diferentes encontra-se comprometida. Daí a dificuldade em criar empatia com os outros – *“quando nos quer dizer alguma coisa acaba por ser pouco interativo, quer seja com o professor quer seja com os colegas”*. Desde o século XX que Kanner e Asperger, nos seus estudos, referiram o défice na interação social como umas das características das PEA. Siegel (2008) e Lima (2012) consideram que este défice pode ser considerado o principal défice desta perturbação. Também Cumine, Leach, & Stevenson (2008) referem que as dificuldades de interação social e de comunicação que levam às dificuldades de comunicação e que estão na origem de muitas das dificuldades de comportamento.

Na segunda parte da entrevista, os professores foram questionados sobre o trabalho colaborativo. De acordo com as respostas, apresentam o trabalho colaborativo como uma estratégia de trabalho que assenta na articulação entre os diferentes técnicos e professores que trabalham com o aluno, *“trabalho em parceria”, “pensado, articulado”, “É um trabalho em cada um dá um bocadinho de si para a mesma coisa, para o mesmo resultado final”*, no qual se planifica, coopera, partilha ideias, se definem procedimentos com o objetivo de traçar estratégias de intervenção adequadas aos alunos, para que possam obter melhores resultados.

Quanto às práticas de colaboração com os docentes de educação especial, elas não fazem parte dos hábitos da maioria dos professores questionados. Consideram-nas importantes e fundamentais, mas fazem-nas depender dos alunos e das suas capacidades. Porém, sempre que possível trocam impressões de maneira informal com os docentes de educação especial acerca dos alunos com NEE. Esta ideia de espontaneidade, voluntariedade e encontro informal são evidências de colaboração referidas por Hargreaves (1998). O docente de educação especial considera que esta prática informal acontece também através de troca de materiais com recurso a meios tecnológicos ou até mesmo troca de ideias. Contudo, salienta que existe colaboração entre os dois docentes que trabalham na UEE, já que na preparação do seu trabalho

têm em conta as necessidades, as motivações e os interesses de cada aluno com PEA, que recebe apoio da UEE.

A maioria dos inquiridos acredita que o trabalho colaborativo pode ser uma estratégia a adotar em todas as disciplinas e reconhecem que a colaboração entre professor do ensino regular e professor de educação especial apresenta vantagens e é um fator positivo que influencia a inclusão dos alunos com PEA “*o professor de educação especial é um professor que está ao nosso lado, está connosco, ou seja, trabalha colaborativamente connosco, sem ele nós não conseguíamos os resultados que temos conseguido*”. Para além disso, o professor de educação especial é particularmente visto por um inquirido como “*um parceiro ativo, imprescindível para que se consiga fazer o trabalho.*”.

Este olhar sobre o professor de educação especial e sobre o contributo positivo do trabalho colaborativo na inclusão dos alunos com NEE e na promoção da interação social nas PEA é legitimada por inúmeros autores, como Correia (2008), Damiani (2008), Fullan & Hargreaves (2000), Hargreaves (1998) e Roldão (2006), referidos no enquadramento teórico deste estudo. São, ainda, apontadas como vantagens a presença do professor de educação especial dentro de sala aula, a ajuda no desenvolvimento de estratégias e atividades que vão ao encontro das potencialidades dos alunos com PEA e que as desenvolvem.

Os entrevistados, de forma unânime, referiram que o maior constrangimento que sentiam em relação ao trabalho colaborativo era a falta de tempo e, por vezes, a falta de vontade, “*O trabalho colaborativo vive disto, de haver tempo...e de haver vontade*”. Este propósito é advogado por Fullan & Hargreaves (2001), que referem que o trabalho colaborativo exige tempo, não é um processo que se desenvolva de forma rápida, uma vez que é difícil de suportar no tempo e no espaço. Por outro lado, também houve referência à falta de sensibilização para a problemática por parte dos professores do ensino regular, assim como da cedência do tempo pessoal de cada um para a colaboração.

No âmbito do contributo do trabalho colaborativo para o desenvolvimento da interação social em alunos com PEA, consentaneamente os inquiridos consideraram-no

fundamental, “*é o único caminho*”. Para Damiani (2008), o trabalho colaborativo é determinante na inclusão dos alunos com NEE. Segundo Fullan & Hargreaves (2001) o trabalho colaborativo permite trabalhar e aprender com todos.

Da análise destas entrevistas, verifica-se que os professores consideram que a prática de trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores de educação especial contribui não só para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, mas também fomenta o aumento da interação social dos alunos com PEA. Perspetivam que os trabalhos de planificação e materiais podem ser elaborados conjuntamente e acreditam que o professor de educação especial assume um papel primordial nas suas práticas letivas de inclusão, compreendendo aqui a noção de interação social. Aspiram a ter tempo comum nos seus horários para que este trabalho colaborativo entre docentes seja plenamente efetivado.

5. Questionário

Para verificar a eficácia da intervenção, aferindo a perceção dos professores e dos técnicos sobre a comunicação e interação do L., aplicou-se um questionário, usando uma escala de Likert, que varia entre 1 e 5, sendo que o 1 refere-se à resposta “*Discordo totalmente*” e o 5 à resposta “*Concordo totalmente*”. O questionário foi aplicado aos professores do CT do L. e aos técnicos da APPDA, que realizam semanalmente a sua intervenção. Foram utilizadas as mesmas proposições aplicadas na grelha de observação e os participantes tinham de exprimir o seu grau de concordância, variável entre “*discordo totalmente*” e o “*concordo totalmente*”.

Considerando as respostas dadas pelos inquiridos, pode-se observar que os professores concordam que o L. demonstra competências nos itens “*Inicia uma conversa com os adultos*”, “*Utiliza gestos sociais*”, seguidos de “*Faz pedidos*”, “*Sabe esperar pela sua vez*”, “*Revela capacidade de brincar*”, aproximando-se de “*Concordo Totalmente*”. Também possui competências nos itens “*Cumprimenta o professor*”, “*Estabelece contacto visual*”, “*Permite contacto físico*” e “*Responde de forma adequada*” (anexo 35).

Os professores discordam que o L. tenha tendência para se isolar e que apresente estereotípias.

Os inquiridos não têm uma opinião bem precisa relativamente aos itens “*Revela iniciativa para participar nas atividades*”, “*Procura a ajuda dos colegas*” e “*Inicia uma conversa com os seus pares*”, o que leva a concluir que não seja sistematicamente evidente a iniciativa para participar nas atividades, o procurar os colegas quando precisa de ajuda ou para conversar com os pares.

6. Avaliação da intervenção

A questão que levou à intervenção partiu da constatação das dificuldades ao nível da interação social de um aluno com PEA, já que evidenciava comprometimento nessa área. Assim, foi nossa intenção que a intervenção se concretizasse nessa área, dado o contacto com o aluno e considerando as observações realizadas nos diferentes contextos.

A implementação deste plano de intervenção, assim como os resultados obtidos através dele levam-nos a concluir que, apesar de não serem significativos, foram positivos.

Os objetivos, pensados e planificados, foram atingidos e para tal contribuiu o trabalho colaborativo, concretizado através das múltiplas estratégias e atividades, que se delinearam em função das características do aluno com PEA.

Para responder à questão inicial, realizaram-se várias observações, em diferentes contextos, de forma a compreender e analisar o comportamento do aluno. No recreio, durante o intervalo, os alunos podiam desenvolver atividades interativas, como brincar e jogar, já em contexto dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), era possível desenvolver comportamentos que exprimissem a comunicação e a interação, como pedir ajuda dos colegas, tirar dúvidas junto do professor, aproximar-se do grupo de trabalho. O L. demonstrou dificuldades em estabelecer interações sociais, pois revela comprometimento em compreender as regras de interação social e, por isso, não sabe como agir.

De forma a perceber a opinião dos professores sobre o progresso do L. e dos seus comportamentos de interação social com os pares e com os adultos, efetuou-se, no final do ano letivo, um questionário relativo a esses comportamentos.

Comparando os resultados das observações iniciais, antes da intervenção, com os resultados das opiniões dos professores, no final da intervenção, considera-se que houve um progresso ao nível da interação social do L (anexo 36).

Pode-se considerar que a intervenção realizada com o L teve um efeito positivo, levando a um aumento das interações sociais. É perceptível a evolução em todos os itens, inclusivamente a diminuição da tendência para se isolar e a demonstração de estereotipias (anexo 36).

A diferença nos itens “Cumprimenta o professor”, “Cumprimenta os pares”, “Inicia uma conversa com os adultos”, “Tira dúvidas junto do professor durante a realização das atividades”, “Aproxima-se do grupo de trabalho”, “Estabelece contacto visual”, “Faz pedidos”, “Utiliza gestos sociais” e “Reconhece sentimentos dos pares”, nos quais a distância entre a observação inicial, que serviu de base à intervenção, e o questionário final, após a conclusão da mesma, é bem clara, e permite concluir que a intervenção foi ao encontro do objetivo inicial deste estudo (anexo 37).

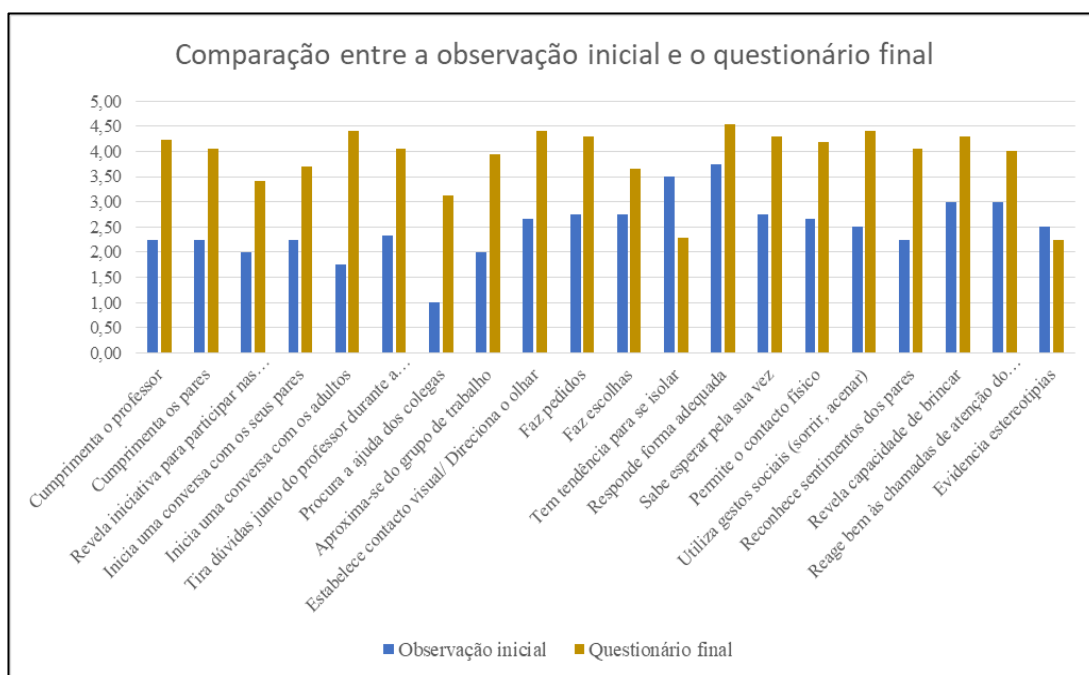


Gráfico 9 - Representação da diferença de comportamentos de interação social do L.

De igual modo, também é possível concluir que a estratégia adotada, o trabalho colaborativo, foi importante para alcançar o propósito definido, sendo uma estratégia reconhecida pelos professores entrevistados como uma boa prática na promoção da interação social e na inclusão.

Considerando o teste sociométrico aplicado foi possível concluir que, mediante os resultados apresentados pelos gráficos referentes ao número total de preferências nos diferentes contextos (anexo 38), quer antes quer depois da intervenção, é possível verificar que o L. detém um número relativamente baixo de preferências, embora haja alunos menos escolhidos que ele. É notório que nem todos os colegas preferem o L. nas diferentes situações, contudo houve uma ligeira alteração nas preferências, após a intervenção e na dimensão do lazer – contexto do cinema (anexo 39).

No que respeita às rejeições, as mesmas concentraram-se em alguns alunos da turma. Verifica-se que o L. recebeu pouquíssimas escolhas em termos de rejeição e que as mesmas aconteceram antes da intervenção (anexos 38 e 39).

Então, pelo facto das interações sociais entre o L e os seus pares se apresentarem restritas e pobres, concluímos que os alunos da turma não conseguem estabelecer relações totalmente eficazes com o L.

A CONCLUIR

A Perturbação do Espectro do Autismo, segundo o DSM-5, caracteriza-se pela existência de défices persistentes ao nível da interação e comunicação social e, também, por padrões de comportamentos repetitivos, interesses ou atividades restritivas. Estes défices traduzem-se por dificuldades nas relações sociais e no comportamento, e dificuldades na funcionalidade que, consequentemente, levam a comprometimentos na educação, nas atividades da vida diária e no lazer, afetando a aprendizagem e desenvolvimento das crianças/jovens com PEA. Uma criança com PEA sente-se incapaz de desenvolver relações com os pares adequadas ao seu nível de desenvolvimento e tem dificuldade em partilhar interesses. As dificuldades na interação social que as crianças e jovens com PEA evidenciam relacionam-se, principalmente, com a falta de compreensão do comportamento dos outros e resultam de uma incapacidade para interpretar devidamente os sinais sociais e emocionais dos outros.

À luz do modelo inclusivo que hoje está instituído na Escola Portuguesa, e seguindo a estrutura de responsabilidades legalmente definidas para o Sistema Educativo, o professor do ensino regular é responsável por todos os alunos das suas turmas, incluindo os que possam apresentar graves diferenças ou limitações com as quais o professor geralmente não foi preparado para lidar. É nesse contexto que surge o docente de educação especial, como recurso fundamental para, de forma colaborativa, trabalhar com o docente da classe regular.

A colaboração é cada vez mais importante na educação. Presentemente, considera-se que o trabalho colaborativo promove o sucesso das aprendizagens. Portanto, torna-se necessário que seja implementada nas escolas uma cultura colaborativa, sistemática e planeada, reconhecendo as vantagens do envolvimento partilhado. O conceito de trabalho colaborativo centra-se na rentabilização dos processos, considerando as potencialidades de cada um que, em conjunto, se tornam mais fortes e levam a melhores resultados.

O presente estudo procurou analisar a importância desta perspetiva colaborativa entre docentes, nomeadamente com vista à promoção de competências sociais num aluno

com PEA tendo, para tal sido delineadas e implementadas estratégias e atividades para superar as barreiras na interação social do jovem aluno com esta problemática.

Segundo Antunes (2009), os jovens com PEA nesta fase querem desenvolver amizades, no entanto não sabem como fazê-lo, pretendem socializar, mas não têm capacidade para o fazer, pois não sabem como. Daí que o envolvimento dos pares possa constituir um recurso relevante para superar as dificuldades sentidas. Apoiados neste pressuposto, foram também considerados e analisados, neste trabalho, aspetos nos quais os colegas podem ter um papel a desempenhar.

Embora sem podermos atestar comprovadamente os resultados atingidos, é legítimo pensar que a intervenção levada a cabo, contribuiu positivamente para o desenvolvimento do jovem com PEA, nomeadamente no domínio das competências sociais, e que tal terá advindo da intervenção realizada. Destaca-se neste particular a colaboração entre docentes que se promoveu e a sensibilização que foi dirigida aos pares.

Temos a clara noção da existência de algumas condicionantes na realização deste estudo que terão influído sobre os resultados. Por um lado, o facto de a intervenção ter ocorrido por um curto período de tempo, o que não terá permitido alcançar melhorias mais evidentes. Por outro lado, de referir que a professora que desenvolveu este projeto participou, ela própria, na elaboração de alguns dos documentos consultados (Programa Educativo Individual). Apesar de estar consciente dessa situação, tal facto, pode obstruir o distanciamento necessário na sua análise e enviesar os resultados obtidos.

Apesar da modéstia do que foi alcançado, a concretização deste trabalho revelou-se muito gratificante para os intervenientes e, principalmente, foi, para nós, muito enriquecedora do ponto de vista do crescimento pessoal e profissional. Acresce ainda um carácter pragmático que, do nosso ponto de vista, justifica o investimento realizado. Mesmo que, do ponto de vista da pesquisa, pouco se tenha acrescentado em termos de conhecimento, há outros ganhos que não podem ser minorizados: toda a dinâmica introduzida no funcionamento da escola onde trabalhámos terá levado os docentes a refletir um pouco sobre o sentido das suas práticas, perspetivando-se um

trabalho agora mais consciente e fundamentado da sua atividade como professores; e, para o L., o investimento feito, mesmo com resultados difíceis de avaliar, terá sempre um impacto positivo no melhoramento da sua condição de pessoa diferente.

Chegados aqui, terminamos reforçando o nosso ponto de partida, acreditando que o trabalho colaborativo pode, pois, seguramente influenciar as aprendizagens dos alunos e favorecer, assim, o processo de inclusão.

Bibliografia

- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11-32). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal-Entendidos*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Attwood, T. (2010). *A Síndrome de Asperger*. Lisboa: Babel.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In *GTI (Org.) Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 43-55. Obtido em 20 de dezembro de 2017, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf)
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. C., Garrido, A. P., Valério, A., Onofre, C. T., Filipe, I. M., Matos, L., Serras, S. A. (2006). Aprender a olhar o outro: inclusão da criança com perturbação do espectro do autismo na escola do 1º ciclo do ensino básico. In D. G. Desenvolvimento, *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso* (pp. 5-22). Lisboa: Ministério da Educação.
- Castanheira, M. d. (2016). *Perturbação do Espectro do Autismo – Estratégias de intervenção em situações de crise de agressividade protagonizadas em crianças com PEA*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Obtido em 3 de junho de 2017, de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2370/1/PEA.pdf>
- Correia, D. S. (2013). *A perceção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Obtido em 28 de agosto de 2018, de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4084>

- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto : Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (2ª Edição Revista e Atualizada ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2013). *Autismo e atraso de desenvolvimento*. Obtido de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1258/1/PG-EE_2013MiguelCorreia.pdf
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2008). *Compreender a Síndrome de Asperger-Guia Prático para Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, pp. 213-230. Obtido em 29 de 12 de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Deutsch, S. (1 de agosto de 2011). *Autism Spectrum Disorders: The Role of Genetics in Diagnosis and Treatment*. Obtido em 2 de agosto de 2018, de Intech: <http://www.intechopen.com/books/autism-spectrum-disorders-the-role-ofgenetics-in-diagnosis-and-treatment>
- Filipe, C. N. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Babel.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, C. M. (2012). *Comunicação e interação social da criança com Perturbação do Espectro do Autismo*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Obtido em 27 de maio de 2017, de recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3050/Tese%20-%20Cláudia%20Freire.pdf?sequence=1
- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- George, J. (2009). *El manual del Autismo - Información fácil de assimilar, vision, perspectivas y estudios de casos de um maestro de educacion especial*. Canadá: Book Publishers British Columbia. Obtido em 26 de abril de 2018, de https://books.google.pt/books?id=hE_rcSh-hFwC&pg=PA64&hl=pt-PT&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota , C. P., Lobo, C., Correia , M., Monteiro , P. L., Miguel , T. S. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo - Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Larkey, S. (2007). *Como alcançar o sucesso - Estratégias práticas e fichas de trabalho para o ensino de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto : Porto Editora.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: LusoEspanola de Ediciones.
- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual Prático de Intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lima, C. B. (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento:Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Marcelino, I. M. (2014). *Promover as interações sociais num aluno com Perturbação do Espectro do Autismo*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra. Obtido em nove de abril de 2018, de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11711/1/ISABEL_MARCELINO.pdf
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo- Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Mello, A. (2007). *Autismo: guia prático. (6ª Edição)*. São Paulo: Ama. Obtido em 15 de maio de 2018, de <http://autismo.org.br/site/images/Downloads/Cartilha8aedio.pdf>
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal. Um estudo de prevalência de Perturbação do Espectro do Autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar*. Coimbra: Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, E. d. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, F. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo-Normas Orientadoras*. (D.-D. G. Curricular, Ed.) Lisboa: ME.
- Pereira, M. C., & Serra, H. (2005). *Autismo uma perturbação pervasiva do desenvolvimento : a família e a escola face ao autismo*. Gailivro: Vila Nova de Gaia.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed. Obtido em 12 de 08 de 2018, de <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/10-novas-competencias-para-ensinar.pdf>
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lidel.
- Rocha, S. C. (2015). *Trabalho colaborativo entre professores de Português e de Educação Especial - Contributo para a inclusão de alunos com Necessidades educativas Especiais*. Tese de Mestrado, Porto. Obtido em 28 de dezembro de 2017, de <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/5015>
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As Boas e as Más Práticas. In D. Rodrigues, *Perspetivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d. (2006). Trabalho Colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Noesis* 66, pp. 22-24.
- Roldão, M. d. (s.d.). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis*, 71.
- Saldanha, A. (2014). *O Jogo em Crianças Autistas*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar as Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (junho de 2011). *A articulação pedagógica do Professor do Ensino Regular com o Professor de Educação Especial para a inclusão de alunos com NEE*. Obtido em 28 de dezembro de 2017, de Profforma: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_08_03_AS.htm
- Zabalza, M. A. (1999). Diversidade e Curriculum Escolar: Qué Condicións Institucionais para dar Resposta á Diversidade na Escola. In *Fórum Escola, Diversidade e Currículo* (pp. 93-119). Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da educação.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, Ministério da Educação

Portaria nº 212/2009, de 23 de fevereiro, Ministério da Educação

Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 julho, Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Ministério da Educação

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização à Direção do Agrupamento

Exma. Sr.^a Diretora

Do Agrupamento de Escolas da Bobadela

Zélia Maria Paiva Rasteiro, professora de Educação Especial neste Agrupamento, enquanto aluna da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, vem por este meio solicitar junto de V/ Ex.^a a autorização para o desenvolvimento do projeto final de investigação junto de docentes de educação especial, docentes do ensino regular do 7º ano, turma B, que têm alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Este projeto visa também a intervenção junto de alunos desta turma com esta problemática.

Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial e tem como Orientador o Professor Doutor João Vaz.

A temática a desenvolver será o “Desenvolvimento de competências sociais em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo através do trabalho colaborativo” e implica a consulta e recolha de dados, a realização de entrevistas junto dos docentes envolvidos, a observação de atividades na sala de aula e a intervenção junto de alunos com PEA.

Agradecendo desde já a atenção dispensada e a colaboração prestada e com o compromisso de cumprimento das normas éticas que presidem a este tipo de estudo, coloco-me à disposição de V/ Ex.^a para qualquer esclarecimento que considere importante.

Pede deferimento,

(Zélia Maria Paiva Rasteiro)

Bobadela, 17 de janeiro de 2018

Anexo 2 – Pedido de autorização ao Encarregado de Educação

Exma. Senhora

Encarregada de Educação

Zélia Maria Paiva Rasteiro, docente de Educação Especial do Agrupamento de Escolas da Bobadela, vem solicitar a V. Ex.^a autorização e uma possível colaboração para desenvolver um estudo com o seu educando, no âmbito do projeto final de investigação em Educação Especial “Desenvolvimento de competências sociais em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo através do trabalho colaborativo”, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Consciente da importância que este estudo terá no sucesso do seu educando e na melhoria das práticas pedagógicas, cumpre-me garantir o total anonimato dos intervenientes na apresentação dos resultados deste estudo.

Pede deferimento

(Zélia Maria Paiva Rasteiro)

Bobadela, 17 de janeiro de 2018

Anexo 3 - Dados relativos à caracterização do Agrupamento (Nº de Turmas e de Alunos)

Quadro 2 – Número de Turmas (JI/1ºCiclo)

Nº de Turmas (JI/1º Ciclo)	
JI	5
1º ano	4
2º ano	5
3º ano	5
4º ano	5
TOTAL	24

Quadro 3 - Número de Turmas (2º/3º Ciclos)

Nº de Turmas (2º/3º Ciclo)	
5º ano	5
6º ano	7
7º ano	7
8º ano	4
9º ano	6
TOTAL	29

Quadro 4 – Número de alunos JI

Nº ALUNOS	JI	JI/Nº1	JI/Nº3
A	24	26	25
B	24		
C	24		
TOTAL	72	26	25
TOTAL			123

Quadro 5 – Número de alunos (1ºCiclo) por escola e por ano de escolaridade

Nº ALUNOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	TOTAL
EB Nº1	27	52	24	27	130
EB Nº2	26	26	28	21	101
EB Nº3	20	22	22	27	91
EB	21	23	41	52	137
TOTAL	94	123	115	127	
TOTAL					459

Quadro 6– Número de alunos por ano de escolaridade (2º/3ºCiclos)


Nº ALUNOS	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL
A	20	29	22	27	22	120
B	20	27	20	20	29	116
C	26	26	27	23	21	123
D	27	20	26	24	28	125
E	25	20	18		17	80
F		26	24			50
G PIEF		17	17			34
CEF					20	20
TOTAL	118	165	115	127		
TOTAL						668

Anexo 4 – Relatório Médico




Hospitais Cíveis de Lisboa

Hospital de Dona Estefânia



Unidade de Desenvolvimento





Ministério da Saúde

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos efeitos, que o menino tem Autismo + Défice Cognitivo Ligeiro a Moderado, patologia genética presente desde o nascimento e de carácter permanente, pelo que tem Necessidades Educativas Especiais e necessita apoio directo de EE e integração urgente em Jardim de Infância para intervenção mais estruturada. Necessita também da presença constante de terceiros e do apoio regular da mãe até os apoios estarem mais estruturados e definidos (sigilo quebrado por solicitação materna).

Por ser verdade e me ter sido pedido, passo a presente declaração que dato e assino.


Lisboa, 9 de Maio de 2008



Dr. Monica Pinto



Mónica Pinto
Pediatra
Unidade de Desenvolvimento



Unidade de Desenvolvimento
do Carmo Vale
Estrada
Drª Mónica Pinto

R. Jacinta Marto
1169-045 Lisboa

Contactos
Tel.: 213126600

Anexo 5 – Programa Educativo Individual

Programa Educativo Individual

Ano Letivo 2017/2018

Estabelecimento de Ensino	EBI da Bobadela
---------------------------	-----------------

Identificação do Aluno	
Nome	
Data Nascimento	
Morada	
Localidade	
Código Postal	
Contato telefónico	

Nível de Educação ou Ensino	Pré-Escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Secundário
				X	

Ano de Escolaridade	7º	Turma	B
---------------------	----	-------	---

Identificação do Corpo Docente	
Docente responsável pelo grupo/turma	
Docente (s) de Educação Especial	

1. História Escolar e Pessoal

Resumo da história escolar									
Ano letivo	Ano de Escolaridade	Estabelecimento de Ensino	Docente Ed. Esp. / A.E.	Medidas Educativas					
				a)	b)	c)	d)	e)	f)
2008/2009	Pré	EB1/JI da Bobadela		X				X	
2009/2010	Pré	EB1/JI da Bobadela		X				X	
2010/2011	Pré	EB1/JI da Bobadela		X				X	
2011/2012	1º	EB1/JI da Bobadela		X				X	
2012/2013	2º	EB1/JI da Bobadela		X				X	
2013/2014	3º	EB1/JI da Bobadela		X				X	
2014/2015	4º	EBI da Bobadela		X	X	X	X		
2015/2016	5º	EBI da Bobadela		X	X	X	X		
2016/2017	6º	EBI da Bobadela		X	X	X	X		
2017/2018	7º	EBI da Bobadela		X	X	X	X		

Descrição sumária

O L vive com os pais e a irmã. Entre os 3 meses e os 3 anos, ficou ao cuidado de uma ama, quando a mãe ia trabalhar.

Esta criança nasceu na MAC, de parto eutócico, às 39 semanas, com 4,08Kg de peso e APGAR: 6/8. Foi sujeito a reanimação. Nos 2 primeiros anos, o desenvolvimento motor processou-se dentro do esperado mas, depois, detetou-se regressão na linguagem e instabilidade motora acentuada.

Foi orientado para a consulta de Desenvolvimento do Hosp. D. Estefânia (Dr^a Mónica Pinto). Havia suspeita de perturbação do espectro do autismo, que veio a confirmar-se.

Os exames auditivos acusaram défice, mas foram repetidos mais tarde e não revelaram alterações.

Iniciou intervenção no Centro de Desenvolvimento Infantil “Diferenças” que manteve nos dois primeiros anos de Jardim de Infância.

Referenciado em 2008, pela sua Pediatra (Dr^a Laura Lopes-C.S.S.João da Talha) ao Serviço de Intervenção Precoce de Loures (Ed. Elvira Mendes), iniciou breve intervenção domiciliária.

Dada a necessidade de esta criança frequentar um Jardim de Infância e de beneficiar de apoio de Educação Especial, foi sugerido à mãe que o matriculasse na EB1/JI da Bobadela, onde funciona a Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo.

Iniciou a frequência de Jardim de Infância em setembro de 2008, com apoio da UEEA. Nos três anos em que o Luís frequentou o Jardim de Infância, observou-se evolução muito significativa no seu desenvolvimento global.

No ano 2011-2012 iniciou o 1º ano de escolaridade na EB1/JI da Bobadela.

Verificou-se uma boa adaptação ao grupo/turma onde está inserido.

Em 2014/2015, seguiu com a sua turma de referência para a EBI da Bobadela e passou a frequentar o 4º ano com o apoio da UEE do 2º e 3º ciclos. As medidas educativas foram as mesmas do ano anterior, usufruindo, também, de Psicologia, Terapia da Fala, Psicomotricidade e Hidroterapia.

No ano letivo 2015/2016, o Luís esteve matriculado no 5º ano, Turma B e beneficiou de Psicologia, Terapia da Fala e Psicomotricidade.

No ano letivo 2016/2017, frequentou o 6º ano, turma B e beneficiou de Psicologia, Terapia da Fala, e Psicomotricidade por parte das técnicas da APPDA-Lisboa.

No ano letivo 2017/2018, o Luís frequenta o 7º ano, turma B e beneficia de Psicologia, Terapia da fala e psicomotricidade por parte das técnicas da APPDA-Lisboa.

Outros antecedentes relevantes

O L foi medicado com Risperidona, desde 22/04/08, para controle da instabilidade motora.

Atualmente não faz medicação.

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Atividade e Participação, Funções e Estruturas do Corpo, e Fatores Ambientais

Atividade e Participação

Aprendizagem e aplicação de conhecimentos: melhorou o nível de atenção/concentração. Revela insegurança, necessitando ainda de ajuda física e/ou verbal do adulto para organizar o seu desempenho nas tarefas propostas.

Comunicação: Apresenta dificuldades ligeiras na compreensão de mensagens faladas complexas. Verbaliza de forma espontânea frases simples aplicadas ao contexto. Inicia diálogo com o adulto ou pares sem qualquer dificuldade.

<u>Autonomia pessoal e social:</u> mostra autonomia, exceto nas tarefas escolares em que recorre bastante ao adulto para as realizar.
<u>Mobilidade:</u> Ao nível da motricidade global não apresenta dificuldades. Apresenta dominância manual e pedal à direita.
<u>Participação nas atividades:</u> Continua a ser autónomo e a aderir, de forma entusiasta, às atividades propostas, necessitando de alguma ajuda do adulto para concretizar essas atividades com sucesso.
<u>Relacionamentos interpessoais:</u> revela dificuldades que se enquadram nas características da sua problemática (PEA). Com o adulto, mostra-se inicialmente tímido, mas é sorridente e simpático. Nem sempre reage positivamente ao contacto físico. O contacto ocular não é regular. Reage bem ao reforço positivo. Acata as regras da sala e apresenta comportamentos adequados. Tem dificuldade em interagir com os seus pares e com os professores, contudo tem os colegas como referência.

Funções do Corpo
<u>Funções mentais globais:</u> De acordo com a CIF-CJ, nas funções mentais, o Luís apresenta alterações moderadas ao nível das funções psicossociais globais.
<u>Funções mentais específicas:</u> revela dificuldades moderadas ao nível das funções cognitivas de nível superior bem como das funções mentais da linguagem. O relatório médico refere o diagnóstico de autismo e défice cognitivo ligeiro a moderado .

Fatores Ambientais
A família próxima (especialmente a mãe e irmã), e as atitudes que tomam, são elementos substancialmente facilitadores do desenvolvimento do Luís. Facilitadores deste processo, têm sido também os técnicos dos serviços de Saúde (médicos, terapeutas) e de educação que fazem parte da rede de apoio formal desta família. A Escola tem proporcionado ao Luís os recursos considerados adequados às suas necessidades educativas específicas. O apoio diário na UEE, as terapias e atividades complementares são aspetos facilitadores neste caso.

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas Educativas a implementar		
Medidas	S/N	Descrição
a) Apoio pedagógico personalizado	S	O aluno irá beneficiar de apoio pedagógico personalizado por parte de dois docentes de Educação Especial e dos professores das disciplinas, de maneira a reforçar e desenvolver as competências específicas assim como consolidar a aprendizagem dos conteúdos curriculares definidos. Este apoio pedagógico será desenvolvido tanto na Unidade de Ensino Estruturado como na turma de referência. Usufrui igualmente de Terapia da Fala, Psicomotricidade e Psicologia para minimizar as suas dificuldades.
b) Adequações curriculares individuais	S	Introdução de objetivos ou conteúdos que se afigurem necessários para que o aluno possa atingir as metas curriculares definidas para as disciplinas que frequenta; adequação ao nível das estratégias e atividades. (As adequações estão anexas a este PEI).
c) Adequações no processo de matrícula	S	O aluno frequenta a Unidade de Ensino Estruturado, onde beneficia de apoio pedagógico personalizado por parte dos professores de educação especial e terapeutas da APPDA - Lisboa. A metodologia de trabalho utilizada é a metodologia TEACCH. O aluno pode matricular-se em qualquer escola que detenha os apoios adequados à especificidade do seu perfil de funcionalidade, independentemente da sua área de residência.
d) Adequações no processo de avaliação	S	Alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local); o aluno pode escrever as provas com letra de imprensa Maiúsculas, uma vez que foi assim que aprendeu; pode usufruir de leitura de prova em sala à parte. (As adequações estão anexas a este PEI). Para a realização de exames e /ou provas finais nacionais, o conselho de turma deverá propor as condições especiais mais ajustadas ao perfil do aluno, de acordo com as orientações legais em vigor.

		No entanto e tendo em conta o perfil de funcionalidade do discente, seria vantajoso a realização de exames de escola equivalentes aos exames nacionais.
e) Currículo específico individual (Anexo)		
f) Tecnologias de apoio		
Outras Informações		De acordo com o disposto no ponto 2 do art. 12 do Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro e do constante no ponto 3 do artigo 20º do DN nº7-B/2015, de 7 de maio, tendo em conta o seu perfil de funcionalidade por referência à CIF, o aluno deve continuar a estar inserido numa <u>turma reduzida</u> , de modo a permitir ambientes estruturantes, tendo em vista a realização eficaz de tarefas, bem como trabalho cooperativo entre pares.

4. Plano Individual de Transição

Plano Individual de Transição (Anexar o PIT, sempre que exista)
Não se aplica de acordo com o Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro

5. Distribuição horária das atividades

Tempos letivos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:15-09:05	FRANCÊS (APOIO EE)	CT	ING		TIC		ING		ING	
09:15-10:05	POR		EDF		MAT		EDF		POR	
10:20-11:10	POR		EDF		UEE		CFQ		HST	
11:20-12:10	MAT		CNA (APOIO EE)	CT	CNA		EDV (PSICOM)		HST	
12:20-13:10	CN (PSIC)	CT	UEE		POR (TF)	CT	EDV (APOIO EE)			
13:20-14:10									FRC	
14:20-15:10	UEE		GGF		UEE	PG	TIC		GGF	
15:25-16:15	UEE		MAT (PSICOM)	CT	UEE	I	SER		APA	
16:25-17:15										
Observações										

6. Responsáveis pelas respostas educativas

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
	Diretora de Turma	Diariamente
	Docentes de Educação Especial	Diariamente
	Docentes das várias disciplinas	Horário das disciplinas
	Terapeuta da Fala	Semanalmente
	Psicóloga	Semanalmente
	Psicomotricista	Semanalmente
	Encarregada de Educação	Diariamente

7. Implementação e Avaliação do PEI

Início da implementação do PEI	O PEI terá início a partir da data em que seja homologado pela Diretora do Agrupamento de Escolas da Bobadela.
Avaliação do PEI	O Programa Educativo Individual será avaliado no decorrer do processo ensino/aprendizagem, em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano letivo, em articulação com os intervenientes do processo educativo do aluno.

Alterações do PEI									
Data	Ano/ Turma	Observações	Medidas Educativas						Assinatur a Diretor de Turma
			a)	b)	c)	d)	e)	f)	

Transição entre ciclos	
------------------------	--

8. Elaboração e Homologação

PEI elaborado por	
Profissional	Assinatura
Diretora de turma	
Docente de Educação Especial	
Docentes das disciplinas	
Psicóloga	
Psicomotricista	
Terapeuta da Fala	
Encarregada de Educação	

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância/Docente do 1º CEB ou Diretor de turma.	
Nome	Assinatura

Aprovado pelo Conselho Pedagógico
Data: ____/____/____
Assinatura: _____

Homologado pela Direção
Data: ____/____/____
Assinatura: _____

O Encarregado de Educação
Concordo com as medidas educativas definidas.
Data: ____/____/____
Assinatura: _____

Anexo 6 – Grelha de observação

Grelha de observação

Contexto: _____

Data: _____

Objetivo: Recolher informações sobre as dificuldades do jovem com PEA na comunicação e interação social com os pares

Comunicação e Interação social com os pares	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Não observado	Observações
Cumprimenta o professor							
Cumprimenta os pares							
Revela iniciativa para participar nas atividades							
Inicia uma conversa com os seus pares							
Inicia uma conversa com os adultos							
Tira dúvidas junto do professor durante a realização das atividades							
Procura a ajuda dos colegas							
Aproxima-se do grupo de trabalho							
Estabelece contacto visual/ Direciona o olhar							
Faz pedidos							
Faz escolhas							
Tem tendência para se isolar							
Responde forma adequada							
Sabe esperar pela sua vez							
Permite o contacto físico							
Utiliza gestos sociais (sorrir, acenar)							
Reconhece sentimentos dos pares							
Revela capacidade de brincar							
Reage bem às chamadas de atenção do professor							
Evidencia estereotípias							

Anexo 7 – Guião da Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

Caro(a) colega,

Esta entrevista destina-se à recolha de dados para a elaboração de uma dissertação sobre a promoção da interação social em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), através do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e de educação especial, no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

É constituída por duas partes: a primeira relativa às dificuldades de interação social do aluno com PEA; a segunda referente à perspetiva dos professores sobre o trabalho colaborativo, enquanto estratégia na superação dessas dificuldades de interação social.

A entrevista é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas para a realização deste estudo.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Agradecia que dispensasse algum do seu tempo e atenção para responder ao questionário.

Parte I

1. Como foi a adaptação do L. a si, enquanto professor de educação especial/ do ensino regular/técnica do CRI?
2. Qual o tipo de relacionamento que o L. estabelece com os colegas?
3. Que tipo de relacionamento os colegas estabelecem com o L?
4. Quais as dificuldades que o L apresenta ao nível da comunicação e interação social?

Parte II

1. O que entende por trabalho colaborativo?
2. Planifica as aulas e prepara materiais com o professor de educação especial?
3. Considera que existem disciplinas em que o trabalho colaborativo é mais propício a acontecer?
4. Para além do professor de educação especial, costuma trabalhar com mais algum colega?
5. O trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento da interação social dos alunos PEA?
5.1 De que modo?
6. Quais as vantagens e os constrangimentos que encontra no trabalho colaborativo entre professor do ensino regular e professor de educação especial?
7. Que aspetos se podem melhorar no trabalho colaborativo e articulação entre professores, de forma a potenciar um desenvolvimento mais eficaz num aluno com PEA?

Anexo 8 – Teste Sociométrico

Teste Sociométrico

Nome: _____ Data: _____

Responde às questões que se seguem. Para isso pensa nos teus colegas de turma e escolhe-os de acordo com as tuas preferências.

Responde às perguntas de forma honesta e individualmente.

1. Nos intervalos, quais os assuntos dos quais mais gostas de falar?

- 1.1. Com quem é que gostas mais de estar durante os intervalos:

1º lugar - _____

2º lugar - _____

3º lugar - _____

- 1.2 Com quem é que não gostas tanto de estar durante os intervalos:

1º lugar - _____

2º lugar - _____

3º lugar - _____

2. Gostas mais de fazer trabalhos individuais ou em grupo?

- 2.1. Imagina que vais fazer um trabalho de grupo/pares. Quem escolhias para fazer parte do grupo:

1º lugar - _____

2º lugar - _____

3º lugar - _____

- 2.2 E quem é que não escolheras para fazer parte do grupo:

1º lugar - _____

2º lugar - _____

3º lugar - _____

3. O que gostas de fazer nos teus tempos livres fora da escola?

- 3.1. Quem é que levarias ao cinema contigo?

1º lugar - _____

2º lugar - _____

3º lugar - _____

- 3.2. Quem é que não levarias ao cinema contigo?

1º lugar - _____

2º lugar - _____

3º lugar - _____

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 9 – Questionário**Questionário – Comunicação e Interação social com os pares**

Disciplina: _____

Nesta tabela, encontra algumas frases relativas às dificuldades do jovem com PEA na comunicação e interação social com os pares. Para cada uma delas indique, por favor, o seu grau de concordância, utilizando a escala de Likert. Dê apenas uma resposta por cada afirmação.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Comunicação e Interação social com os pares	1	2	3	4	5
Cumprimenta o professor					
Cumprimenta os pares					
Revela iniciativa para participar nas atividades					
Inicia uma conversa com os seus pares					
Inicia uma conversa com os adultos					
Tira dúvidas junto do professor durante a realização das atividades					
Procura a ajuda dos colegas					
Aproxima-se do grupo de trabalho					
Estabelece contacto visual/ Direciona o olhar					
Faz pedidos					
Faz escolhas					
Tem tendência para se isolar					
Responde forma adequada					
Sabe esperar pela sua vez					
Permite o contacto físico					
Utiliza gestos sociais (sorrir, acenar)					
Reconhece sentimentos dos pares					
Revela capacidade de brincar					
Reage bem às chamadas de atenção do professor					
Evidencia estereotipias					

Anexo 10 – Plano das sessões de trabalho colaborativo**Plano das sessões de trabalho colaborativo**

Sessão	Data	Participantes	Objetivos	Tarefas/Comentários
1	17/01	Docentes do Conselho de Turma Docente de educação especial	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher o tema para tratar em DAC. - Aferir as disciplinas que participam. - Escolher as estratégias que permitam maior interação entre aluno com PEA e os seus pares 	<ul style="list-style-type: none"> - Foi elaborada a planificação do DAC, depois de escolhido o tema. - Cada disciplina indicou o modo como trabalharia em DAC, tendo em conta a atividade a realizar. - Decidiu-se que a melhor estratégia para promover a interação social seria o trabalho em grupo.
2	16/02	Docente de Geografia e docente de educação especial	<ul style="list-style-type: none"> - Concluir as tarefas finais relativas ao percurso pedestre referentes à disciplina de Geografia - Calcular a distância real, utilizando as escalas. - Utilizar os pontos cardeais para situar a escola relativamente a vários locais. - Promover a interação entre jovem com PEA e pares 	<ul style="list-style-type: none"> - Com os elementos recolhidos durante o “percurso pedestre”, os alunos realizaram as tarefas propostas. No caso do aluno com PEA, houve necessidade da intervenção da docente da disciplina acompanhar o grupo mais de perto e explicar como realizar as tarefas (num mapa, com fotografias dos locais e com a rosa dos ventos, o aluno conseguiu concluir a atividade).
3	19/02	Docente de Matemática e docente de educação especial	<ul style="list-style-type: none"> - Concluir as tarefas finais relativas ao percurso pedestre referentes à disciplina de Matemática: - Construir gráficos representativos do tempo com dados recolhidos. - Promover a interação entre jovem com PEA e pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Com os elementos recolhidos durante o “percurso pedestre”, os alunos realizaram a tarefa final da disciplina. Também nesta atividade, o aluno necessitou do acompanhamento das docentes (com uma régua, mediu metade do percurso do mapa e construiu o seu gráfico com a ajuda de um colega de grupo).
4	20/02	Docente de Inglês e docente de educação especial	<ul style="list-style-type: none"> - Concluir as tarefas finais relativas ao percurso pedestre referentes à disciplina de Inglês: - Consultar o dicionário e encontrar sinónimos das palavras assinaladas, inseridas num determinado contexto 	Em trabalho de grupo, na Biblioteca da escola, os alunos realizaram a atividade da disciplina. O grupo do qual o aluno fazia parte, teve alguma dificuldade em seguir o ritmo do aluno e houve necessidade da intervenção das docentes,

				no sentido de chamarem a atenção dos restantes elementos para corrigirem este facto. Ao seu ritmo, o aluno realizou a tarefa. Esta aula terá continuidade.
5	11/04	Docentes do Conselho de Turma Docente de educação especial	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher o tema para tratar em DAC no 3º período. - Aferir as disciplinas que participam. - Escolher as estratégias que permitam maior interação entre aluno com PEA e os seus pares 	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião de planificação dos DAC. - Cada disciplina indicou o modo como trabalharia em DAC, tendo em atenção a atividade a realizar. - Decidiu-se que a melhor estratégia para promover a interação social seria o trabalho em grupo.
6	19/04	Docente da disciplina de SER e docente de educação especial	<ul style="list-style-type: none"> - Definir o tema a trabalhar na disciplina de SER no 3º período: sustentabilidade e inclusão. - Definir atividades e estratégias a desenvolver pelas docentes através do trabalho colaborativo nas aulas de SER. 	<ul style="list-style-type: none"> - As docentes definiram as atividades a realizar no 3º período, tendo em conta o tema escolhido. - Determinaram as estratégias a adotar para a consecução das atividades promotoras da interação social entre os alunos com PEA e os seus pares. - Realizaram, ainda, a calendarização dessas atividades e a respetiva planificação.
7	2/05	Docente da disciplina de SER e docente de educação especial	Articular as atividades a desenvolver nas próximas aulas de SER	<ul style="list-style-type: none"> - As docentes efetuaram alguns ajustes relativos às atividades constantes da planificação inicialmente realizada

Anexo 11 – Planificação do Projeto de DAC - Vida Saudável: Percorso Pedestre



7º B

PAF - 2017/2018



PLANIFICAÇÃO- DAC - 2º Período

TURMA: 7º B

TEMA: O mundo em que vivoSUB-TEMA: Conhecer para preservar: Descobrir o Património ambiental e construído

- a) Prevenção Rodoviária;
- b) Limpeza Urbana;
- c) Melhoramento dos Espaços Urbanos.

OBJETIVOS:

- Desenvolver a noção de autonomia e responsabilidade.
- Desenvolver a capacidade de observação e de análise.
- Vivenciar a área urbana da Bobadela.
- Conhecer a morfologia urbana da vila da Bobadela.
- Identificar algum do património edificado e do património natural.
- Associar elementos da paisagem à identidade local.
- Conhecer e valorizar o património natural e o património construído da zona envolvente da escola.
- Recolher dados de natureza variada e usar formas diversificadas para a sua organização e tratamento e para a apresentação de resultados.
- Sensibilizar e consciencializar os alunos para a prevenção rodoviária.
- Promover a interação entre os alunos com PEA e os pares.

PRODUTO FINAL: Organização e divulgação das imagens recolhidas na Bobadela com criação de um folheto informativo e consequente elaboração de propostas de intervenção de vários níveis para apresentar à Junta de Freguesia (em Português e Inglês); produção de campanha de sensibilização no âmbito da Prevenção Rodoviária aos alunos do 1º ciclo.

Aprendizagens Essenciais - Descritores:

DAC		AE - Descritor
1	Português	Conhecedor / sabedor / culto / informado / criativo / crítico / analítico / indagador / investigador / respeitador da diferença / sistematizador e organizador / comunicador / participativo e responsável / e autónomo / cuidador de si e do outro / autoavaliador.
2	Inglês	
3	Geografia	
4	Matemática	
5	Educação Física	

Operacionalização:

Disciplina	Áreas e sub áreas curriculares	Áreas de Competências orientadas para o Perfil do Aluno	Descrição Sumária (Atividades a desenvolver em articulação com todas as disciplinas envolvidas)	CALENDARIZAÇÃO	DOMÍNIOS DA PRÁTICA EXPERIMENTAL
PORTUGUÊS	Oralidade: <ul style="list-style-type: none"> • Registrar, tratar e reter a informação; • Tomar notas. Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos expositivos / textos narrativos e descritivos; • Ler [...] roteiros; • Distinguir facto de opinião. Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Redigir textos com coerência e correção linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagens e textos • Informação e comunicação; • Pensamento crítico e pensamento criativo; • Relacionamento Interpessoal; • Bem-estar, saúde e ambiente; • Sensibilidade estética e artística; 	<ul style="list-style-type: none"> • Saída de campo (interdisciplinar) • Exercícios de orientação, com base na leitura da planta da Bobadela; • Elaboração de Mapas Mentais do percurso efetuado; • Realização das atividades propostas nos respetivos guiões do percurso; • Registo fotográfico e representação gráfica como base interpretativa do meio envolvente; 	<ul style="list-style-type: none"> • Saída de campo - 16 de Fevereiro de 2018 (14h20m) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha e registo de informação de património material e imaterial. • Inventário do património construído. • Identificação e inventário do equipamento urbano existente. • Incentivar a cooperação e a interação social através da participação do

	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever para expressar conhecimentos. • Escrever textos diversos. 				aluno com PEA e os pares.
Disciplina	Áreas e sub áreas curriculares	Áreas de Competências orientadas para o Perfil do Aluno	Descrição Sumária (Atividades a desenvolver em articulação com todas as disciplinas envolvidas)	CALENDARIZAÇÃO	DOMÍNIOS DA PRÁTICA EXPERIMENTAL (Guião de Trabalho)
INGLÊS	<ul style="list-style-type: none"> • Different kinds of buildings (Modern buildings) • City Facilities • Safety Rules • Asking for and giving directions • Simple Present and Present Continuous • Prepositions of place and movement • The degree of adjectives 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber científico, técnico e tecnológico; • Desenvolvimento pessoal e autonomia; • Relacionamento Interpessoal; • Consciência e domínio do corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento dos dados recolhidos no percurso; • Construção de gráficos representativos do tempo, velocidade média e distância percorrida; • Elaboração de textos; • Oficinas de escrita (?); • Publicação nas páginas Web do Agrupamento dos trabalhos realizados pelos alunos; • Apresentação pública dos trabalhos produzidos (?) e publicação de fotoreportagem na revista Bobadelinhas (BE/CRE) (?); • Elaboração de um folheto informativo com propostas de intervenção aos vários níveis; • Apresentação das propostas ao Executivo da Junta de Freguesia. • Produção de campanha de sensibilização aos alunos do 1º ciclo no âmbito da Prevenção Rodoviária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Outras atividades: a desenvolver no decurso do 2º período 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um esboço da paisagem; • Identificação de elementos naturais / humanizados da paisagem observada; • Levantamento dos aspetos a melhorar ao nível do equipamento urbano do percurso e zona envolvente (vila da Bobadela). • Elaboração de propostas de intervenção local; • Apresentação das propostas ao Executivo local. • Promover a cooperação e a interação social através da participação do
GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> • A Orientação. • Elaborar esboços da paisagem, descrevendo os elementos essenciais; • Descrever a localização relativa de um lugar através da Rosa dos Ventos; • Cálculo da distância real. 				
MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Planeamento estatístico; • Tratamento de dados; • Representação gráfica de Funções. 				
EDUCAÇÃO FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar PERCURSOS (Orientação) elementares, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, 				

	participação, e de preservação da qualidade do ambiente				aluno com PEA e os pares.
--	---	--	--	--	---------------------------

Avaliação	
<p>A avaliação é composta por duas partes distintas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conjunto de critérios que procuram fazer o balanço das competências desenvolvidas e/ ou adquiridas nos diferentes momentos; - conjunto de critérios que procuram avaliar a qualidade do trabalho final desenvolvido. 	
Critérios	
Competências desenvolvidas / adquiridas	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem (aquisição de saberes e desenvolvimento de competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto); • Autonomia (capacidade de gestão dos espaços de autonomia proporcionados pelo projeto); • Cooperação (capacidade para trabalhar em grupo e partilhar saberes e experiências); • Eficácia (capacidade para, individualmente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados positivos); • Implicação (avalia o sentimento de pertença e de responsabilidade em relação ao projeto); • Negociação (capacidade de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto).
Qualidade do trabalho desenvolvido	<ul style="list-style-type: none"> • Negociação (capacidade de compatibilizar diferentes opiniões, interesses e ritmos); • Partilha (capacidade de intervenção autónoma e responsável); • Adequação (capacidade de resposta aos desafios colocados); • Pertinência (grau de relevância das respostas /propostas dadas face às diversas questões apresentadas); • Eficácia (qualidade ou quantidade de efeitos produzidos pelo projeto); • Reflexibilidade (capacidade de se autocriticar e refletir sobre a crítica, reorientando o percurso pessoal); • Flexibilidade (capacidade de adequação de estratégias em função da reflexão efetuada).

Descrição Sumária:

A construção deste pequeno projeto de articulação pedagógica, concretizado dentro e fora da sala de aula, pretende o desenvolvimento de uma parceria de trabalho que tem por base a criação de ligações com o mundo real, no qual os nossos alunos vivem e se movimentam, levando-os a conhecer e interpretar, para compreender e preservar, o seu meio ambiente.

O trabalho experimental baseado na observação, registo, interpretação, pesquisa para procura da informação e sua transformação em conhecimento, as recolhas de informação permitirão aos alunos consolidar competências que permitam desenvolver a sua autonomia, o espírito crítico e, simultaneamente, a tomada de consciência dos problemas e das potencialidades do meio em que o agrupamento se insere. Neste contexto, para além de outros, pretende-se que sejam capazes de elaborar propostas de intervenção tendo em vista o melhoramento ao nível do equipamento urbano, não só relativamente ao percurso que fizeram, mas num sentido mais lato e global, abrangendo os vários espaços públicos da vila da Bobadela, que serão, posteriormente, apresentadas, pelo grupo-turma, ao Executivo da Freguesia.

Bobadela, Fevereiro de 2018

Anexo 12 – Planificação do projeto de DAC – Vida Saudável: Obesidade e IMC



7º B

PAF - 2017/2018



PLANIFICAÇÃO- DAC - 2º Período

TURMA: 7º B

TEMA: O mundo em que vivoSUB-TEMA: Vida Saudável - Obesidade e Índice de Massa Corporal

OBJETIVOS:

- Desenvolver a capacidade de observação e de análise.
- Analisar o estado nutricional.
- Relacionar Aptidão Física e Saúde.
- Identificar os benefícios do exercício físico para a saúde.
- Reconhecer números inteiros e racionais nas suas diferentes representações, incluindo a potenciação, em contextos matemáticos e não matemáticos.
- Reconhecer uma função em diversas representações, e interpretá-la como relação entre variáveis e como correspondência unívoca entre dois conjuntos, e usá-las para representar e analisar situações, em contextos matemáticos e não matemáticos.
- Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática.
- Promover a interação entre os alunos com PEA e os pares.

PRODUTO FINAL:

Ficha para registo dos dados dos alunos e consequente avaliação do estado nutricional.

Aprendizagens Essenciais - Descritores:

DAC		AE - Descritor
1	Matemática	Conhecedor / sabedor / culto / informado / criativo / crítico / analítico / indagador / investigador / respeitador da diferença / sistematizador e organizador / comunicador / participativo e responsável
2	Educação Física	/ e autónomo / cuidador de si e do outro / autoavaliador.

Operacionalização:

Disciplina	Áreas e sub áreas curriculares	Áreas de Competências orientadas para o Perfil do Aluno	Descrição Sumária (Atividades a desenvolver em articulação com todas as disciplinas envolvidas)	CALENDARIZAÇÃO	DOMÍNIOS DA PRÁTICA EXPERIMENTAL
EDUCAÇÃO FÍSICA	Aptidão Física	<ul style="list-style-type: none"> •Relacionamento Interpessoal; •Bem-estar, saúde e ambiente; •Saber científico, técnico e tecnológico; •Desenvolvimento pessoal e autonomia; •Consciência e domínio do corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> •Debate sobre as causas de excesso de peso e obesidade e como o combater. •Cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC). •Determinação do percentil para posterior avaliação do estado nutricional. 	2º período	<ul style="list-style-type: none"> •Na aula de Educação Física, os alunos, individualmente, são pesados e medidos. •Na aula de Matemática: <ul style="list-style-type: none"> ✓ cálculo do IMC; ✓ registo no gráfico da correspondência entre a idade e o valor do IMC; ✓ avaliação do estado nutricional através da classificação do percentil.
MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> •Números racionais •Potências •Representação gráfica de funções 				

Avaliação	
<p>A avaliação é composta por duas partes distintas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conjunto de critérios que procuram fazer o balanço das competências desenvolvidas e/ ou adquiridas nos diferentes momentos; - conjunto de critérios que procuram avaliar a qualidade do trabalho final desenvolvido. 	
Critérios	
Competências desenvolvidas / adquiridas	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem (aquisição de saberes e desenvolvimento de competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto); • Autonomia (capacidade de gestão dos espaços de autonomia proporcionados pelo projeto); • Cooperação (capacidade para trabalhar em grupo e partilhar saberes e experiências); • Eficácia (capacidade para, individualmente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados positivos); • Implicação (avalia o sentimento de pertença e de responsabilidade em relação ao projeto); • Negociação (capacidade de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto).
Qualidade do trabalho desenvolvido	<ul style="list-style-type: none"> • Negociação (capacidade de compatibilizar diferentes opiniões, interesses e ritmos); • Partilha (capacidade de intervenção autónoma e responsável); • Adequação (capacidade de resposta aos desafios colocados); • Pertinência (grau de relevância das respostas /propostas dadas face às diversas questões apresentadas); • Eficácia (qualidade ou quantidade de efeitos produzidos pelo projeto); • Reflexibilidade (capacidade de se autocriticar e refletir sobre a crítica, reorientando o percurso pessoal); • Flexibilidade (capacidade de adequação de estratégias em função da reflexão efetuada).

Bobadela, março de 2018

Anexo 13 – Plano das sessões de intervenção com o L. e com a turma**Plano das sessões de intervenção**

Sessão	Contexto	Data	Objetivos	Recursos	Estratégia
1	Fora da escola (DAC)	16/02/2018	Desenvolver a noção de autonomia e responsabilidade. Desenvolver o relacionamento interpessoal. Proporcionar momentos de interação entre os alunos com PEA e os seus pares.	Guião do percurso com atividades propostas pelas diferentes disciplinas	Trabalho em grupo
2	Aula de EF (DAC_IMC)		Desenvolver a consciência e domínio do corpo. Criar momentos de desenvolvimento pessoal e de autonomia.	Balança Fita métrica	Trabalho de pares
3	Aula de Matemática (DAC-IMC)	06/03/2018	Desenvolver o relacionamento interpessoal. Proporcionar momentos de interação entre os alunos com PEA e os seus pares.	-Papel milimétrico - Régua - Canetas coloridas	Trabalho em grupo
4	Aula de SER	19/04	Apresentar o projeto aos alunos. Sensibilizar para a problemática do autismo.	Filme sobre autismo; Filme sobre a comunicação.	Grande grupo -Debate sobre o filme; - Chuva de ideias com a palavra “comunicar”
5	Aula de CN	23/04	Preencher o teste sociométrico.	Teste sociométrico	Individual (O aluno preencheu)
6	Aula de EF	24/04	Sensibilizar para a importância das interações entre os jovens com PEA e os seus pares. Promover a reflexão conjunta sobre o papel de cada na interação social.	Jogos desportivos (de grupo)	Trabalho em grupo
7	Aula de EF (DAC)	26/04	Proporcionar e aumentar os momentos de interação entre os alunos com PEA e os seus pares. Reconhecer a importância de saber esperar a vez	Jogo do Mastermind Humano	Trabalho em grupo: Grupos de 7 alunos, realizam estafetas, com o objetivo de acertar na sequência elaborada por elementos das equipas adversárias

					no menor tempo possível.
8	Aula de SER	26/04	<p>Sensibilizar para a temática das cidades sustentáveis e inclusivas.</p> <p>↓</p> <p>Tornar os alunos da turma mais conscientes e competentes na interação com os colegas com PEA</p> <p>Proporcionar momentos de interação entre os alunos com PEA e os seus pares.</p>	Filmes Debate em grupo-turma	Trabalho em grupo: - Construir o puzzle referente ao autismo
9	Aula de SER	3/05	Sensibilizar para a temática das cidades sustentáveis e inclusivas	Filmes Computador	Trabalho individual/Trabalho em grupo/Trabalho de pares
10	Sala da UEE (Intervenção com o aluno)	7/05	<p>Explorar e identificar emoções;</p> <p>Desenvolver a autoestima;</p> <p>Promover a comunicação dentro do grupo.</p>		
11	Aula de SER	10/05	<p>Sensibilizar para a temática das cidades sustentáveis e inclusivas</p> <p>↓</p> <p>Tornar os alunos da turma mais conscientes e competentes na interação com os colegas com PEA</p> <p>Promover a cooperação na realização de uma tarefa</p> <p>Proporcionar momentos de interação entre os alunos com PEA e os seus pares.</p>	Filme Cartolina Marcadores Papel de cenário Debate grupo-turma	Trabalho em grupo: - Construção de árvore promotora de boas práticas sustentáveis e de atitudes promotoras de interação social
12	Sala da UEE (Intervenção com o aluno)	14/05	<p>Explorar e identificar emoções;</p> <p>Desenvolver a autoestima;</p> <p>Promover a comunicação dentro do grupo.</p>	Baralho das emoções	Trabalho em pequeno grupo
13	Aula de SER	17/05	<p>Sensibilizar para a temática das cidades sustentáveis e inclusivas</p> <p>↓</p> <p>Tornar os alunos da turma mais conscientes e competentes na interação com os colegas com PEA</p>	Cartolina Marcadores Papel de cenário	Trabalho em grupo: - Construção de árvore promotora de boas práticas sustentáveis e de atitudes promotoras de interação social

			Promover a cooperação na realização de uma tarefa Proporcionar momentos de interação entre os alunos com PEA e os seus pares.		
14	Aula de SER	24/05	Proporcionar momentos de interação entre os alunos com PEA e os seus pares.	Cartões com expressão dos diferentes sentimentos	Trabalho em grupo: - Jogo de mimica com cartões com sentimentos
15	Aula de SER	31/05	Refletir sobre a importância de respeitar o outro. Promover a cooperação na realização de uma tarefa.	Cartolina Marcadores Papel de cenário Tintas	Trabalho em grupo: - Globo com mãos pintadas à volta para promover a sustentabilidade e a interação
16	Aula de SER	7/06	Refletir sobre a importância de respeitar o outro. Promover a cooperação na realização de uma tarefa. Reconhecer a importância da amizade	Ficha de atividades	Trabalho em grupo/ trabalho individual

No final da intervenção os alunos deverão:

- Ser autónomos e responsáveis;
- Interagir positivamente (alunos com PEA/pares; Pares/alunos com PEA);
- Relacionar-se com os outros
- Ter consciência e domínio do corpo
- Compreender a problemática do autismo
- Reconhecer a importância das interações sociais na PEA
- Reconhecer e ter atitudes promotoras de sustentabilidade e de inclusão

Anexo 14 – Descrição das sessões de intervenção

Primeira sessão – DAC (16/02)

Na primeira sessão, os alunos foram distribuídos por grupos aleatoriamente e durante o percurso, pelo meio envolvente à escola, tinham determinadas paragens, nas quais cada grupo realizava tarefas referentes às disciplinas envolvidas, de acordo com o guião de trabalho. Este guião foi previamente elaborado pelos professores e pela pesquisadora, sendo as atividades adaptadas ao aluno. Houve tarefas realizadas durante o percurso, mas houve outras que foram realizadas em sala de aula, com colaboração dos dois docentes. Daí que as sessões de trabalho colaborativo não se restringissem apenas à planificação conjunta e definição de estratégias, houve também ensino conjunto que, na opinião de Lima (2002), citado por Correia (2013), é aquele onde os professores trabalham num contexto diferente do habitual. Nesta situação, cada professor tem em consideração as decisões e as opções dos colegas.

Segunda, terceira sessões – DAC (27/02; 6/03)

As sessões seguintes constituíram uma continuação desta primeira.

Quarta sessão – aula de SeR (19/04)

Dado que os alunos da turma se encontram numa faixa etária dos doze anos e apesar de já conhecerem o L. há bastante tempo, considerou-se importante sensibilizar a turma para a problemática das PEA. Essa sensibilização foi efetuada através da visualização de um vídeo animado sobre o tema, seguido de debate. Após o debate, realizou-se uma chuva de ideias sobre o que é comunicar, dado que a comunicação é outra das áreas que se encontra comprometida nos indivíduos com PEA e que afeta a interação social. Os alunos registaram as suas palavras em post-it, que de seguida foram colados numa cartolina. Deste exercício retirou-se uma conclusão, já amplamente conhecida e comprovada, de que para os jovens desta idade, quando se fala em comunicar/comunicação, associam a redes sociais, telemóveis (sms), computadores, jogos no PC e, de dezoito alunos que se encontravam na aula, apenas sete alunos escreveram “falar” ou “conversar”. A opção pela palavra “telemóvel”, “redes sociais”, “computadores” ou “jogos no PC” tem a ver com a forma como os

jovens comunicam entre si, pois estão habituados a fazê-lo desta forma e não de forma presencial. Para concluir esta sessão, foi passado um filme sobre a comunicação e as diferentes formas de comunicar.

Quinta sessão – aula de Ciências Naturais (23/04)

Esta sessão foi, excecionalmente, desenvolvida na aula da disciplina de Ciências Naturais e com a colaboração da titular. Foi explicado ao grupo qual o objetivo da atividade, que consistia no preenchimento do teste sociométrico. Foi indicado que só poderiam referir colegas da turma como resposta às questões colocadas, solicitando que as mesmas fossem sinceras. Foi assegurada a confidencialidade das respostas de cada um.

Sexta sessão – aula de Educação Física (24/04)

Esta sessão ocorreu como preparação da atividade do projeto dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) deste período “Vida Saudável – Jogos de sequências”. Foram efetuados alguns jogos de grupo, como o jogo das cadeiras.

Sétima sessão – aula de Educação Física (26/04)

Enquadrado no âmbito do projeto dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), promoveu-se um jogo “Mastermind Humano” (anexo 16). Neste jogo foram criados grupos de sete alunos que realizaram estafetas com o objetivo de acertar na sequência elaborada por elementos das equipas adversárias no menor tempo possível. Verificou-se nesta atividade que o L. se sentia à vontade para participar, pois gosta da disciplina de Educação Física, apesar de muitas vezes necessitar do incentivo dos colegas de equipa.

Oitava sessão – aula de SeR (26/04)

Através da elaboração de peças de puzzle, alusivas à PEA, construíram-se dois puzzles com aspetos e características desta perturbação. Os alunos foram divididos em dois grupos, foram distribuídos moldes das peças de puzzle, cartolinas de diferentes cores e tesouras. Depois das peças recortadas, escreveram o que significava “Autismo” em cada peça. O L. foi encorajado a participar quer pelas docentes quer pelos pares com

o objetivo de ultrapassar as suas barreiras de comunicação. Antes da aula finalizar, os puzzles foram montados e colados em cartolinas, que, posteriormente, estiveram afixados à entrada da secretaria da escola.

Nona sessão – aula de SeR (03/05)

A propósito do Objetivo 11 do Milénio – “Cidades e comunidades sustentáveis”, as docentes prepararam um powerpoint sobre o tema “Cidades Sustentáveis”, com o objetivo de provocar a curiosidade na turma. De seguida, assistiram a pequenos filmes relacionados com a temática. Foi-lhes proposto que efetuassem uma pesquisa de imagens relacionadas com a sustentabilidade e com a inclusão. A aula decorreu na Biblioteca para que os alunos pudessem fazer essa pesquisa. As docentes foram orientando as pesquisas e orientando os trabalhos.

Décima sessão – UEE (7/05)

Esta sessão decorreu na UEE com o objetivo de fomentar a interação do L. com os colegas que aí têm apoio. Atendendo a que todos têm défice na interação social, delinearam-se algumas dinâmicas para a aumentar. Uma delas consistiu em realizar um jogo para estimular a interação e a comunicação entre o L. e os colegas. Os objetivos deste jogo foram: estreitar os laços de amizade e reconhecer/expressar sentimentos positivos pelos outros. Nesta atividade foi solicitado um voluntário para ficar no centro do pequeno grupo, constituído por cinco alunos. Aos restantes alunos foi-lhes pedido que exprimissem sentimentos positivos em relação ao colega que estava no centro, um de cada vez, e de preferência olhos nos olhos. O aluno que se encontrava no centro era apenas ouvinte. Depois, trocou-se de participantes até todos terem sido o “centro dos afetos”. Os sentimentos foram explorados por todos através de um diálogo. Foi, ainda, introduzida uma variante nesta dinâmica que foi escrever ou desenhar os sentimentos positivos. Quer o L. quer os colegas manifestaram grande satisfação neste pequeno jogo.

Décima primeira sessão – aula de SeR (10/05)⁶

Continuação da sessão datada de três de maio: em papel de cenário, e com a ajuda com professor de Educação Visual, foi desenhada uma grande árvore com ramos, nos quais seriam “penduradas” as imagens pesquisadas na sessão anterior. Nas folhas das árvores, cada aluno escreveu uma frase alusiva à sustentabilidade e inclusão. Desta forma, construiu-se uma “árvore promotora de boas práticas sustentáveis e inclusivas”. A turma esteve dividida em pequenos grupos e enquanto uns trabalhavam na árvore, outros escreveram as palavras sustentabilidade e inclusão em tamanho grande e com as suas letras formaram o campo lexical desses vocábulos. As docentes foram promovendo a chuva de ideias, de forma a encontrar as melhores palavras. O L. esteve sempre colaborante, pois tinha com ele as imagens e ficou satisfeito por ser chamado pelos colegas para as colar e para escrever as suas frases. Também participou ativamente na escrita das palavras e na pintura das letras.

Décima segunda sessão – UEE (14/05)

Procurou-se trabalhar também as emoções e para isso foi criado um “Baralho das Emoções”. Com dois baralhos de cartas, criaram-se pares de cartas com emoções, legendadas e com imagens devidamente ilustrativas de várias emoções. Depois de recortar as imagens em pares, as mesmas foram coladas em cada par de cartas. Dessa forma, iniciou-se o jogo da memória com as cartas sobre a mesa, tendo as imagens viradas para baixo. Os alunos escolheram o seu par e, um de cada vez, vão virando as cartas até formar par. Se encontrarem o par da carta virada, devem realizar o que diz a carta (dar um abraço, dar um beijinho ao colega com quem joga, etc). O L. apreciou consideravelmente esta atividade, pois sendo possuidor de boa memória visual, facilmente encontrava os pares, deixando os colegas um pouco desalentados.

Décima terceira sessão – aula de SeR (17/05)

As atividades desta sessão foram uma continuação da construção da árvore e das faixas com as palavras sustentabilidade e inclusão. No final, estes trabalhos foram expostos aquando da comemoração do Dia da Família (16/05), que aconteceu a 19 de maio no

⁶ Continuação da nona sessão, datada de 3/05/2018.

agrupamento. Mais uma vez, o L. e os colegas interagiram positivamente e com satisfação.

Décima quarta sessão – aula de SeR (24/05)

Foram distribuídos pela turma cartões com emoções. A mesma emoção estava presente em dois cartões, contudo um deles estava marcado com um sinal enquanto o outro não. Os alunos que tinham o cartão marcado deviam, através da comunicação não-verbal, exprimir essa emoção. Ao sinal das professoras, os alunos que receberam o cartão sem sinal, colocam-se atrás dos colegas que julgavam estar a exprimir a mesma emoção. O objetivo era formar todos os pares e depois o professor verificou se as emoções correspondiam. Foi uma atividade que gerou alguma confusão na sala porque as emoções nem sempre foram exprimidas da melhor maneira e houve dificuldade em formar os pares.

Décima quinta sessão – aula de SeR (31/05)

No sentido de os alunos perceberem a importância da interação para os colegas com PEA e também a importância da amizade, foi elaborado um painel com mãos pintadas à volta de um globo, para transmitir a ideia de igualdade e união na diversidade. Nas mãos escreveram formas de ajudar os colegas a interagir, como chamar o L. nos intervalos para conversar com ele, chamá-lo para jogar à bola, conversar sobre os jogos no telemóvel e brincar com ele. Os alunos também colaboraram ativamente e interagiram com o L de forma positiva.

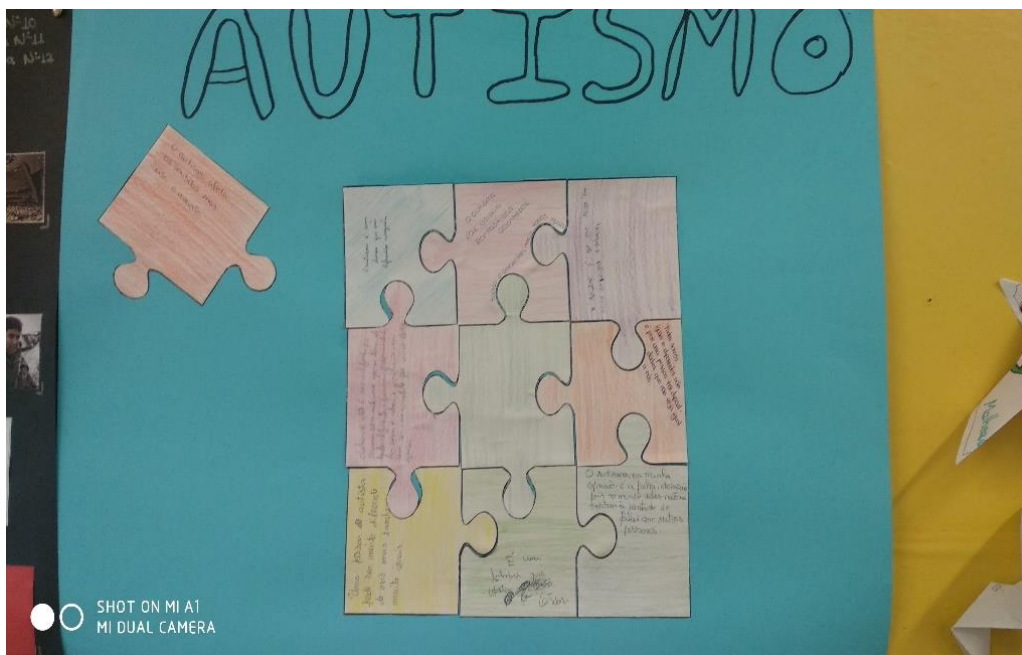
Anexo 15 – Fotografias das atividades realizadas durante a intervenção



Atividade da sessão de 16/02/2018



Atividade da sessão de 26/04/2018



Atividade da sessão de 26/04/2018



Atividade da sessão de 10/05/2018



Atividade da sessão 10/05/2018



Atividade da sessão do dia 17/05/2018



Atividade da sessão de 24/05/2018



Atividade da sessão de 31/05/2018

Anexo 16 – Planificação do projeto de DAC – Vida Saudável: Jogos de sequências



PAF - 2017/2018

PLANIFICAÇÃO- DAC - 3º PeríodoTURMA: 7º B, D e FTEMA: O mundo em que vivoSUB-TEMA: Vida Saudável - Jogos de sequências**OBJETIVOS:**

-
-
- Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática.
- Desenvolver a capacidade de abstração e de generalização, e de compreender e construir argumentos matemáticos e raciocínios lógicos.
- Reconhecer regularidades e determinar uma lei de formação de uma sequência.
- Proporcionar momentos de interação entre os alunos com PEA e os seus pares.

PRODUTO FINAL:**Aprendizagens Essenciais - Descritores:**

DAC		AE - Descritor
1	Matemática	
2	Educação Física	Conhecedor / sabedor / culto / informado / criativo / crítico / analítico / indagador / investigador / respeitador da diferença / sistematizador e organizador / comunicador / participativo e responsável / e autónomo / cuidador de si e do outro / autoavaliador.

Operacionalização:

Disciplina	Áreas e sub áreas curriculares	Áreas de Competências orientadas para o Perfil do Aluno	Descrição Sumária (Atividades a desenvolver em articulação com todas as disciplinas envolvidas)	CALENDARIZAÇÃO	DOMÍNIOS DA PRÁTICA EXPERIMENTAL
EDUCAÇÃO FÍSICA	• Aptidão Física	• Relacionamento Interpessoal; • Bem-estar, saúde e ambiente; • Saber científico, técnico e tecnológico; • Desenvolvimento pessoal e autonomia; • Consciência e domínio do corpo.	• Jogo do Mastermind Humano	• 3º período	• Desafiar o raciocínio lógico dos alunos (jogadores), que devem descobrir qual é a sequência correta de cores criada pelo seu oponente. • Incentivar a cooperação e a interação social através da participação do aluno com PEA num grupo de jogadores.
MATEMÁTICA	• Sequências e regularidades				

Avaliação

A avaliação é composta por duas partes distintas:

- conjunto de critérios que procuram fazer o balanço das competências desenvolvidas e/ ou adquiridas nos diferentes momentos; - conjunto de critérios que procuram avaliar a qualidade do trabalho final desenvolvido .	
Critérios	
Competências desenvolvidas / adquiridas	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem (aquisição de saberes e desenvolvimento de competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto); • Autonomia (capacidade de gestão dos espaços de autonomia proporcionados pelo projeto); • Cooperação (capacidade para trabalhar em grupo e partilhar saberes e experiências); • Eficácia (capacidade para, individualmente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados positivos); • Implicação (avalia o sentimento de pertença e de responsabilidade em relação ao projeto); • Negociação (capacidade de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto).
Qualidade do trabalho desenvolvido	<ul style="list-style-type: none"> • Negociação (capacidade de compatibilizar diferentes opiniões, interesses e ritmos); • Partilha (capacidade de intervenção autónoma e responsável); • Adequação (capacidade de resposta aos desafios colocados); • Pertinência (grau de relevância das respostas /propostas dadas face às diversas questões apresentadas); • Eficácia (qualidade ou quantidade de efeitos produzidos pelo projeto); • Reflexibilidade (capacidade de se autocriticar e refletir sobre a crítica, reorientando o percurso pessoal); • Flexibilidade (capacidade de adequação de estratégias em função da reflexão efetuada).

Bobadela, abril de 2018


Anexo 17 – Ficha de atividade: Fazer amigos

Atividade – Fazendo amigos

FICHA DE ACTIVIDADE – FAZENDO AMIGOS

Lê cada situação e decide se é ou não uma boa forma de iniciar uma amizade. Escreve “sim”, “não” ou “talvez” na linha junto ao texto. Prepara-te para explicar o porquê das tuas respostas.

1	Olá! Vamos ser amigos? _____
2	Eu preciso de um apoio para o teste. Queres estudar comigo? _____
3	Acho que vou entrar na equipa de voleibol. Parece ser divertido _____
4	Vou almoçar sozinho e fazer os trabalhos de casa _____
5	Posso-me juntar a vocês? _____
6	Parece que precisas de uma mão. Posso-te ajudar? _____
7	Vou dar uma festa na minha casa depois do jogo. Queres ir? _____
8	Tu usas roupa muito estranha. _____
9	Vamos incluir o novo miúdo. _____
10	Podes apresentar-me ao teu primo? _____



Fonte: Canha & Neves (s/d)

Anexo 18 – Representação gráfica sobre a amizade

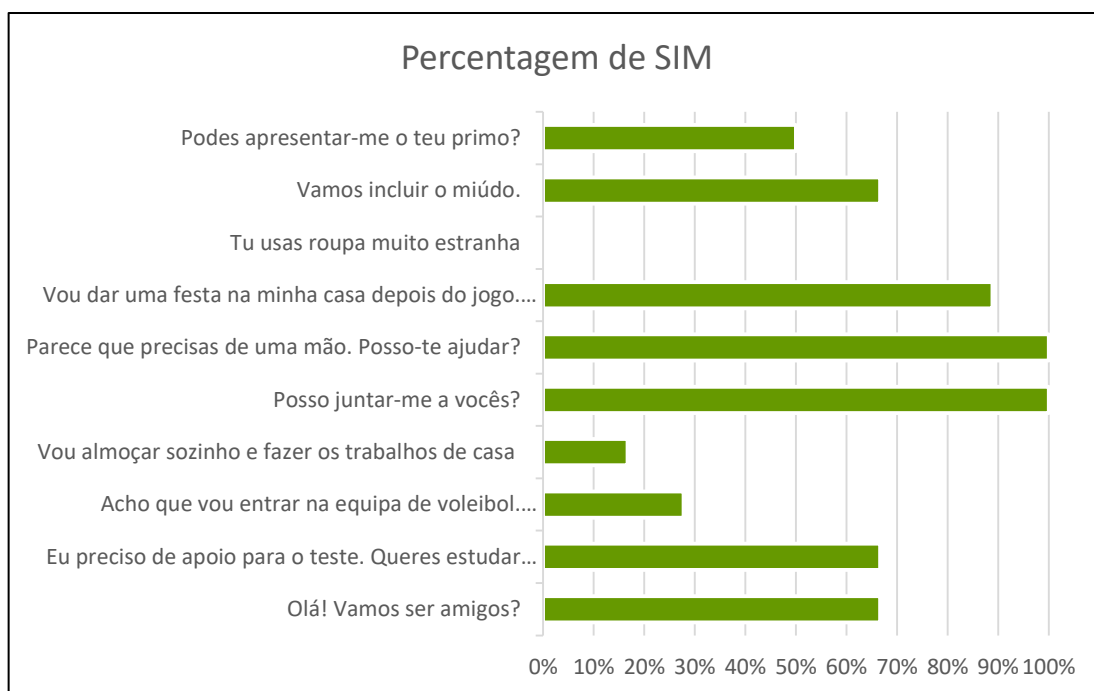


Gráfico 10 – Representação das respostas positivas para situações passíveis de estabelecer amizade

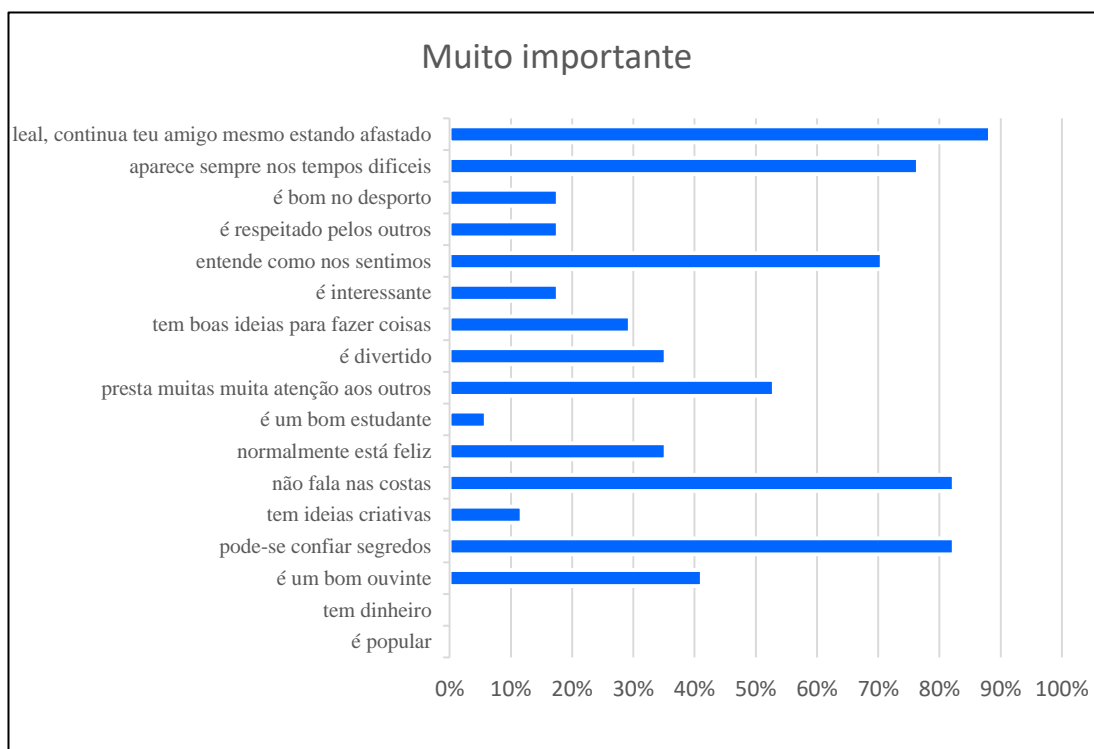


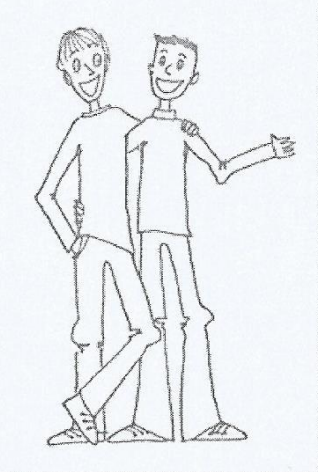
Gráfico 11 – Representação das qualidades consideradas muito importantes num amigo

Anexo 1919 – Ficha de atividade: Qualidades de um bom amigo

Atividade – qualidades de um bom amigo

FICHA DE ACTIVIDADE – QUALIDADES DE UM BOM AMIGO
Qual destas qualidades consideras mais importantes numa amizade? Classifica de 1 (pouco importante) a 5 (muito importante) as qualidades da lista abaixo. Podes adicionar novas qualidades!

• é popular
• tem dinheiro
• é um bom ouvinte
• pode-se confidenciar segredos
• tem ideias criativas
• não fala nas costas
• normalmente está feliz
• é um bom estudante
• presta muita atenção aos outros
• é divertido
• tem boas ideias para fazer coisas
• é interessante
• entende como nos sentimos
• é respeitado pelos outros
• é bom no desporto
• aparece sempre nos tempos difíceis
• leal, continua teu amigo mesmo estando afastado
• _____



Fonte: Canha & Neves (s/d)

Anexo 20 – Frequência dos comportamentos observados

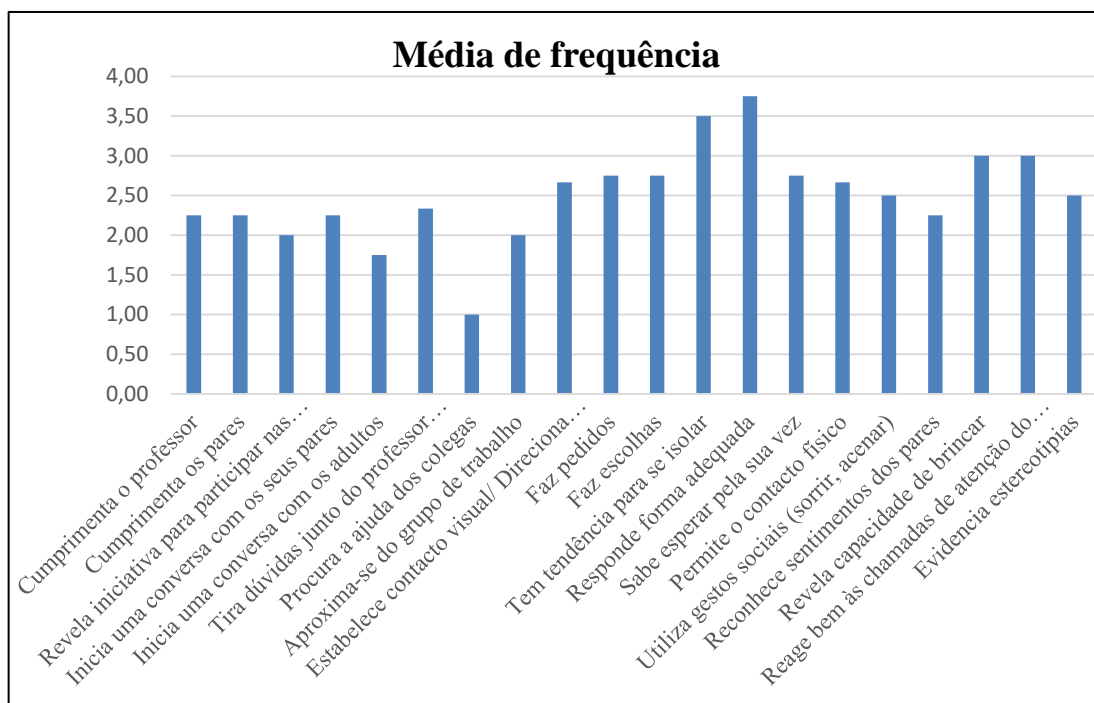


Gráfico 12 – Representação da média de frequência dos comportamentos de interação observados antes da intervenção

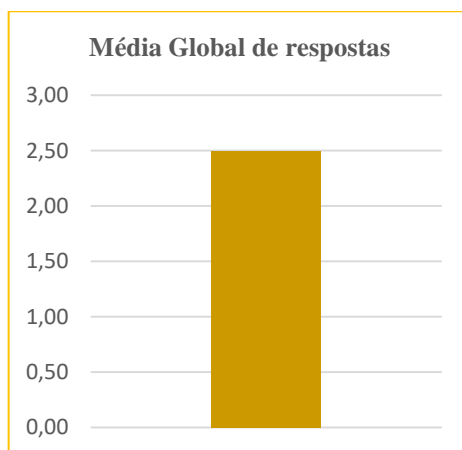


Gráfico 13 – Média global da frequência de comportamentos observados

Anexo 21 – Matriz sociométrica da turma – 1ª questão (Preferências: antes e depois da intervenção)

Matriz Sociométrica - Preferências nos intervalos																			
Quem escolheu										Quem é escolhido									
										1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1		P1	P3				P1											P3	
2	P2							P1 P1	P3	P2		P2							
3							P3	P1	P1		P2		P3		P2				
4						P1 P2					P2 P1		P3 P3						
5																			
6				P2 P1	P3						P1 P2		P3						
7								P1						P3 P3				P1 P2	
8	P1 P1				P3									P2 P2		P2			
9			P1 P1									P3 P2							
10		P2					P3							P1 P1				P2 P3	
11		P2 P2	P1 P1					P3				P3							
12				P1 P1		P2 P2							P3 P3						
13		P1	P3		P3			P2		P1									
14			P3	P3	P1 P1					P2									
15		P2						P1 P1	P3 P3										P2
16					P2		P1						P3						
17		P2						P1 P3						P3 P1				P2	
18	P3 P3						P2 P2	P1 P1											
19																			
Nº Pref. Antes																			
P1	0	2	2	1	1	1	1	5	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
P2	1	2	0	1	1	1	1	0	1	2	2	0	0	1	0	1	0	2	0
P3	2	0	1	1	1	0	1	0	2	0	0	4	3	3	0	0	0	0	0
Sub-total	3	4	3	3	3	2	3	5	3	3	3	4	4	5	0	1	3	0	0
Nº Pref. Depois																			
P1	0	2	2	2	1	0	1	4	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
P2	0	3	0	0	0	2	1	1	0	2	1	2	0	2	0	0	2	0	0
P3	1	0	2	0	2	0	1	1	3	0	0	0	3	2	0	0	1	0	0
Sub-total	1	5	4	2	3	2	3	6	4	0	2	2	3	6	0	0	3	0	0
Total	4	9	7	5	6	4	6	11	7	1	5	6	6	11	0	1	6	0	0
										Antes da intervenção									
										Depois da intervenção									

Anexo 22 – Sociogramas (Preferências nos intervalos – antes e depois da intervenção)

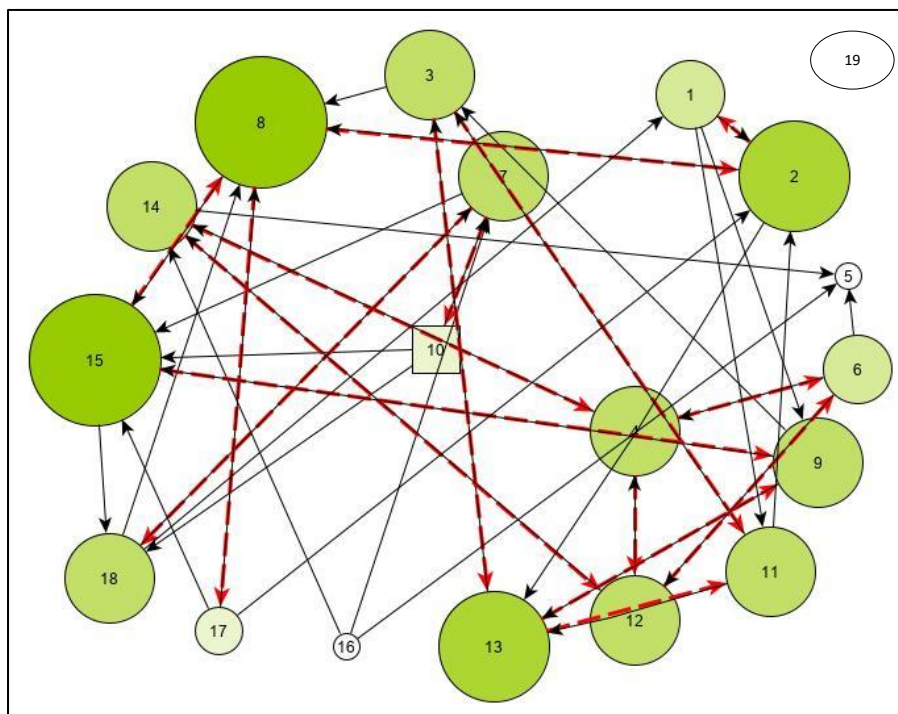


Figura 3 – Preferências nos intervalos (antes da intervenção)

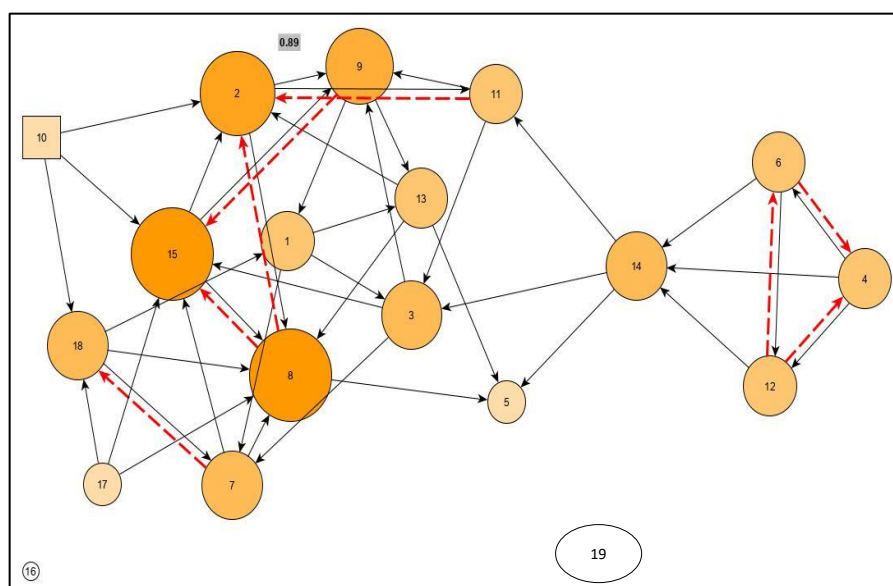


Figura 4 – Preferências nos intervalos (depois da intervenção)

Legenda:

- Preferência unidirecional
- - - - - Preferências mútuas

Anexo 23 – Matriz sociométrica da turma – 1ª questão (Rejeições: antes e depois da intervenção)

Matriz Sociométrica - Rejeições nos intervalos																			
Quem escolheu										Quem é escolhido									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1				R2 R2		R1 R3						R3 R1							
2				R3 R2		R1 R3						R2				R1			
3				R3 R3												R1 R2			R2 R1
4			R3						R3 R1		R2 R2					R1			
5																			
6				R3		R1			R3 R1		R2 R3	R2			R1 R2				R3 R1
7															R2				
8																R1 R1			
9				R3								R3				R2 R2			R1 R1
10									R2							R1 R1			R3 R2
11				R1		R2 R3			R1 R1						R3 R2				R1
12			R3 R2								R3					R2			
13			R1	R2 R3		R3						R1				R2			
14							R2 R2									R1 R3	R3		R1
15				R3 R3		R2 R2										R1 R1			
16			R2	R3		R1													
17				R2		R3										R1 R1			R3 R2
18				R3		R2 R2										R1 R1			R3
19																			
Nr Rejeições																			
Antes																			
R1	0	0	0	1	0	4	0	0	1	0	0	1	0	0	0	9	0	0	1
R2	0	0	1	3	0	3	1	0	1	0	2	2	0	0	0	2	0	0	1
R3	0	0	1	4	0	1	0	0	2	0	0	2	0	0	0	1	1	0	4
Subtotal	0	0	2	8	0	8	1	0	4	0	2	5	0	0	0	12	1	0	6
Nr Rejeições																			
Depois																			
R1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	6	0	0	5
R2	0	0	1	2	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	6	0	0	2
R3	0	0	1	6	0	4	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0
Subtotal	0	0	3	8	0	6	1	0	3	0	3	1	0	0	0	13	0	0	7
Total	0	0	5	16	0	14	2	0	7	0	5	6	0	0	0	25	1	0	13
Antes da intervenção										Depois da intervenção									

Anexo 24 - Sociogramas (Rejeições nos intervalos – antes e depois da intervenção)

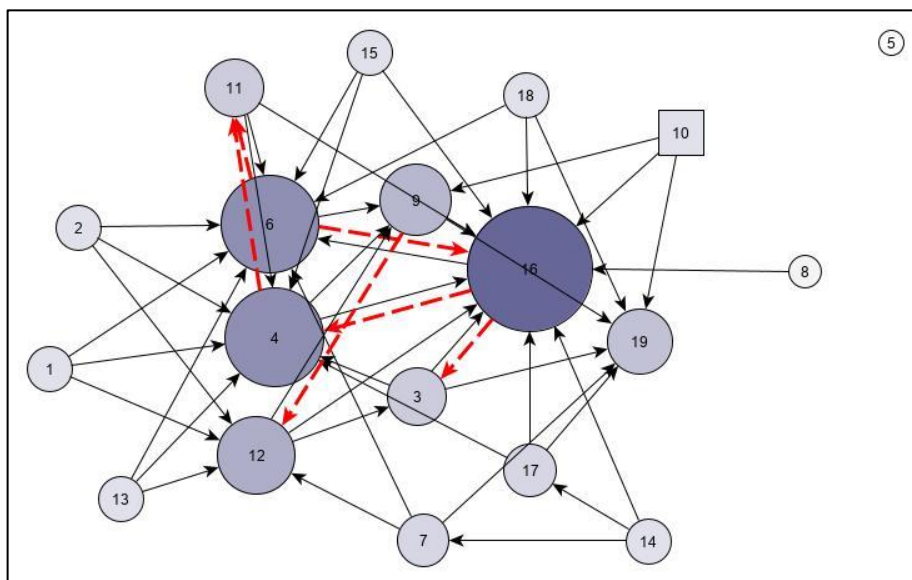


Figura 5 - Rejeições nos intervalos (antes da intervenção)

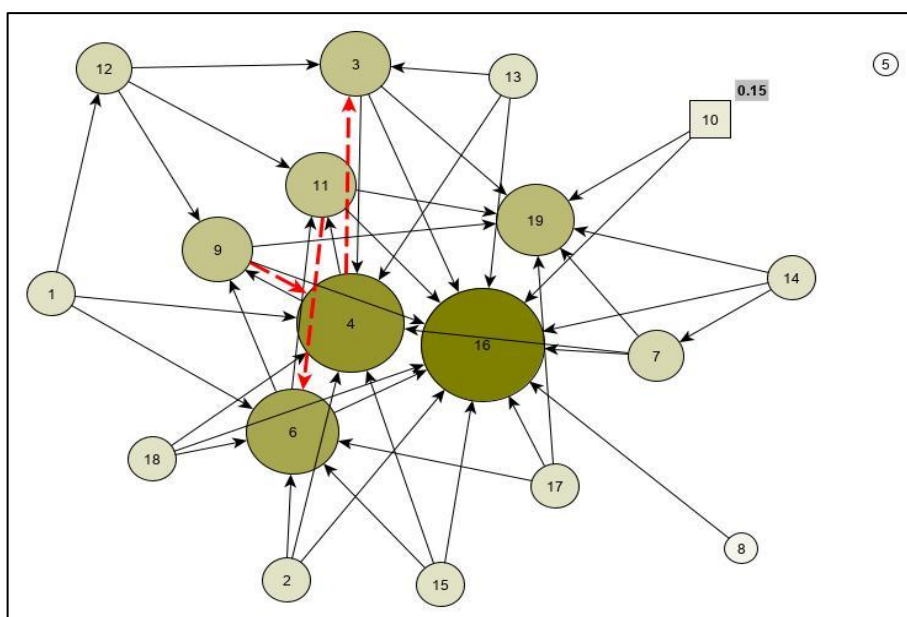


Figura 6 -Rejeições nos intervalos (depois da intervenção)

Legenda:

- Rejeição unidirecional
- Rejeições mútuas

Anexo 25 – Matriz sociométrica da turma – 2ª questão (Preferências: antes e depois da intervenção)

Matriz Sociométrica - Preferências no trabalho de grupo																			
Quem escolheu										Quem é escolhido									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1		P3			P1										P1 P2			P2 P3	
2					P1 P3			P3 P1			P2 P2								
3									P1 P1	P3					P3	P2		P2	
4					P3	P2 P2						P1 P1		P3					
5																			
6				P1 P2	P3 P3						P1	P2							
7								P3 P1							P2 P2			P1 P3	
8		P3 P1			P2										P1 P3			P2	
9			P1 P2												P2 P2			P3 P3	
10	P1	P3					P2	P1									P2 P3		
11			P1 P1		P3				P2 P2						P3				
12			P1	P1	P3	P2													
13		P1 P1			P3 P2			P2 P3											
14		P3		P3	P1 P1			P2											
15			P2 P2					P3	P3 P1									P1	
16					P2										P1				
17		P2			P1 P1			P3							P2			P3	
18		P2 P2						P1 P1							P3 P3				
19																			
Nr Pref. Antes																			
P1	0	1	2	2	3	0	0	2	1	0	0	1	0	0	3	0	0	2	0
P2	0	2	1	0	1	2	0	2	1	0	1	1	0	0	2	0	1	3	0
P3	0	4	0	0	5	0	0	4	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0
Subtotal	0	7	3	2	9	2	0	8	3	0	1	2	0	0	7	0	1	6	0
Nr Pref. Depois																			
P1	1	2	2	0	3	0	0	3	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
P2	0	1	2	1	2	1	1	0	1	1	2	0	0	0	4	1	0	0	0
P3	0	0	0	1	2	0	0	2	0	1	0	0	0	1	3	0	1	4	0
Subtotal	1	3	4	2	7	1	1	5	3	2	3	1	0	1	7	1	1	4	0
Total	1	10	7	4	16	3	1	13	6	2	4	3	0	1	14	0	2	10	0
Antes da intervenção										Depois da intervenção									

Anexo 26 – Sociogramas (Preferências nos trabalhos de grupo – antes e depois da intervenção)

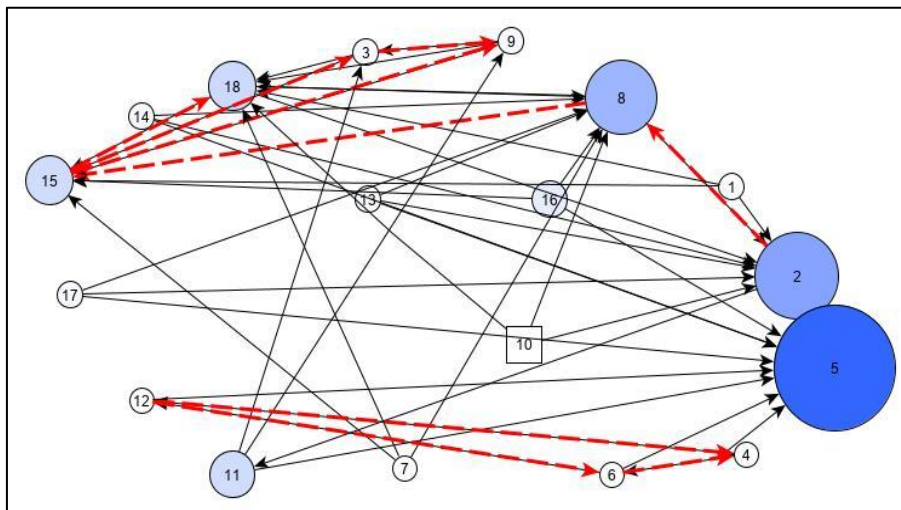


Figura 7 - Preferências nos trabalhos de grupo (antes da intervenção)

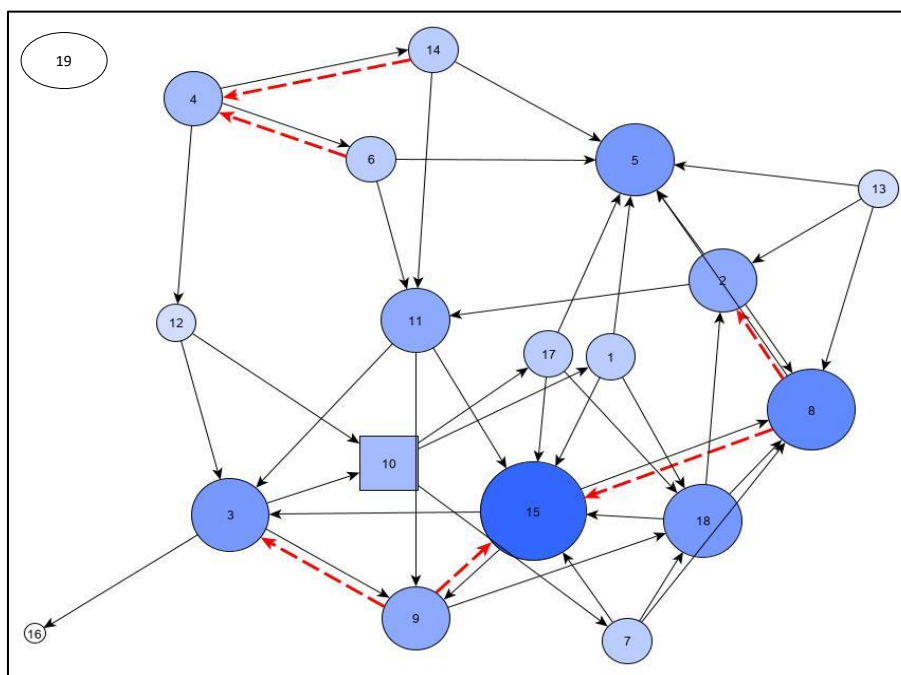


Figura 8- Preferências nos trabalhos de grupo (depois da intervenção)

Legenda:

- Preferência unidirecional
- - - - - Preferências mútuas

Anexo 27 - Matriz sociométrica da turma – 2ª questão (Rejeições: antes e depois da intervenção)

Matriz sociométrica - Rejeições no trabalho de grupo																				
Quem escolheu		Quem é escolhido																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1				R2 R2		R1						R3 R1								
2				R3 R2		R1 R3						R2					R1			
3												R1 R3					R3 R2			R2 R1
4									R1								R1 R3			R2 R2
5																				
6									R3 R1		R2 R3						R1 R2			
7				R3		R2 R3											R1			R1 R2
8										R3							R1 R1	R2		
9																	R1 R2			R2 R1
10											R3		R2				R1 R1			R2 R3
11																	R3 R1			
12																	R1 R1			
13				R3	R2							R1					R1			
14																	R1 R2			R1
15																	R1 R1			R2
16											R3									
17																	R1 R1			R2
18																	R1 R1			R2 R3
19																				
Nr Rejeições Antes																				
R1	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	10	0	0	1
R2	0	0	0	2	0	2	2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	7
R3	1	0	0	2	0	2	4	0	1	2	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0
Subtotal	1	0	0	6	0	6	6	0	1	2	2	4	4	0	0	0	12	1	0	8
Nr Rejeições Depois																				
R1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	0	0	0	10	0	0	3
R2	0	0	0	2	0	4	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	2
R3	1	0	1	3	0	3	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	2
Subtotal	1	0	1	5	0	7	1	0	3	0	1	2	2	1	0	0	15	0	0	7
Total	2	0	1	11	0	13	7	0	4	2	2	6	6	1	0	0	27	1	0	15
Antes da intervenção										Depois da intervenção										

Anexo 28 – Sociogramas (Rejeições nos trabalhos de grupo – antes e depois da intervenção)

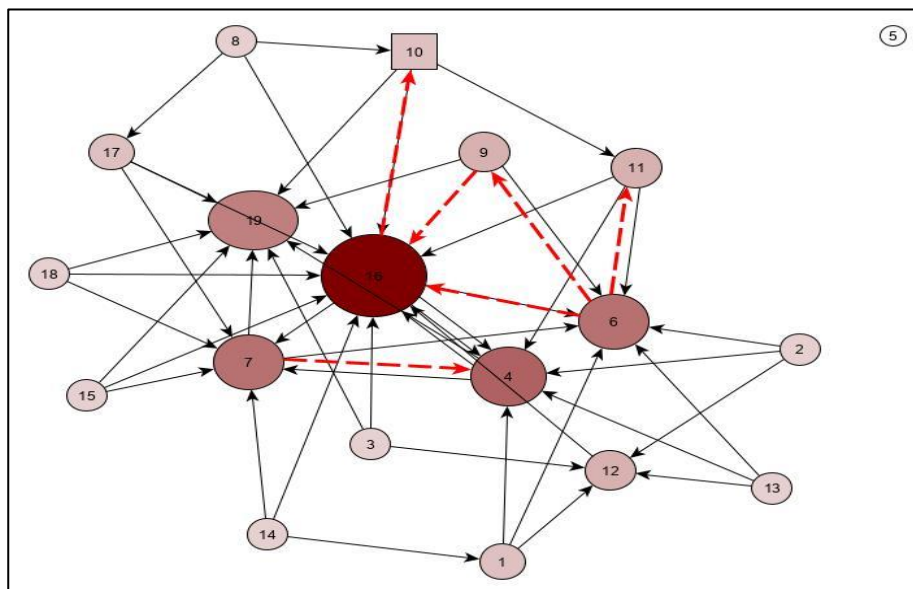


Figura 9 - Rejeições nos trabalhos de grupo (antes da intervenção)

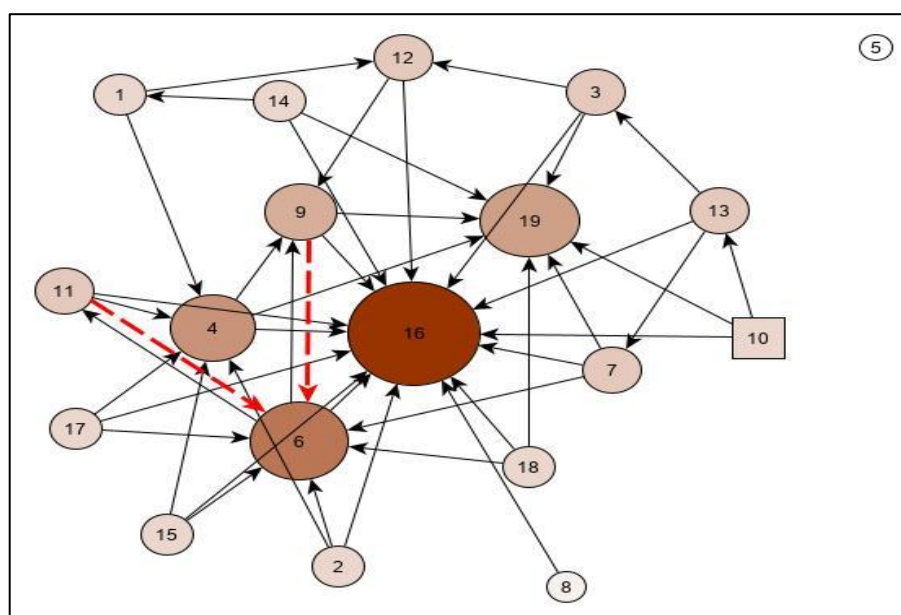


Figura 10 - Rejeições nos trabalhos de grupo (depois da intervenção)

Legenda:

- Rejeição unidirecional
- - - - - Rejeições mútuas

Anexo 29 – Matriz sociométrica da turma – 3ª questão (Preferências: antes e depois da intervenção)

Matriz Sociométrica - Preferências ida ao cinema																			
Quem escolheu										Quem é escolhido									
Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1		P2									P3				P1 P1			P2 P3	
2								P1 P1			P2		P3		P2			P3	
3					P3		P2		P1 P1		P2				P3				
4						P2 P1						P3 P2		P1 P3					
5																			
6					P2					P2		P1 P1		P3 P3					
7		P1								P2 P3					P3		P2	P1	
8		P1 P1			P2								P2		P3		P3 P3		
9			P1 P1				P2				P2		P3		P3				
10	P3	P2					P1						P1		P2			P3	
11		P1	P1	P2			P3		P3				P2						
12				P1 P1		P2 P3								P3 P2					
13	P1		P3 P3				P2		P1		P2								
14				P2 P2	P1 P3						P1	P3							
15	P2	P2						P1 P1					P3						P3
16					P1		P3		P2						P1 P2			P2	
17		P3					P1	P3											
18		P3					P1 P1	P2	P2						P3				
19																			
Nr Pref. Antes																			
P1	0	1	2	1	2	0	2	2	2	0	0	1	0	1	2	0	0	1	0
P2	1	1	0	1	1	2	0	0	2	1	4	0	2	0	0	0	0	2	0
P3	1	2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	2	2	2	1	0	1	0	1
Subtotal	2	4	3	2	4	2	3	2	5	1	5	3	4	3	3	0	1	3	1
Nr Pref. Depois																			
P1	1	3	1	1	0	1	2	2	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
P2	0	2	0	2	1	0	3	1	0	1	0	1	0	0	3	0	1	0	0
P3	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	2	3	0	1	3	0
Subtotal	1	5	2	3	2	2	6	4	1	2	1	2	2	3	7	0	2	3	0
Total	3	9	5	5	6	4	9	6	6	3	6	5	6	6	10	0	3	6	1
Antes da intervenção										Depois da intervenção									

Anexo 30 – Sociogramas (Preferências nas idas ao cinema – antes e depois da intervenção)

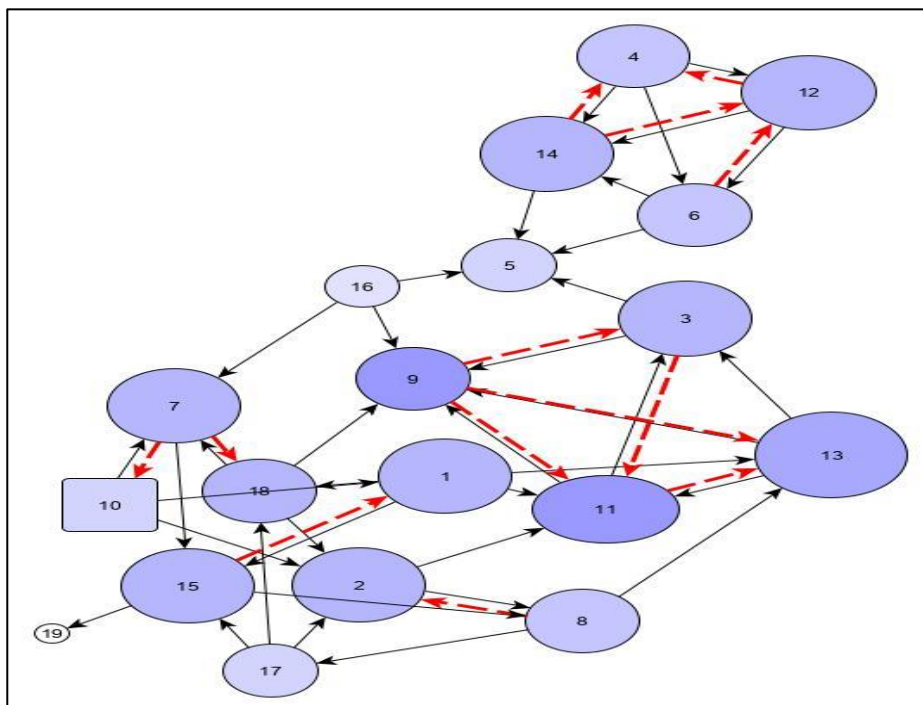


Figura 11 – Preferências nas idas ao cinema (antes da intervenção)

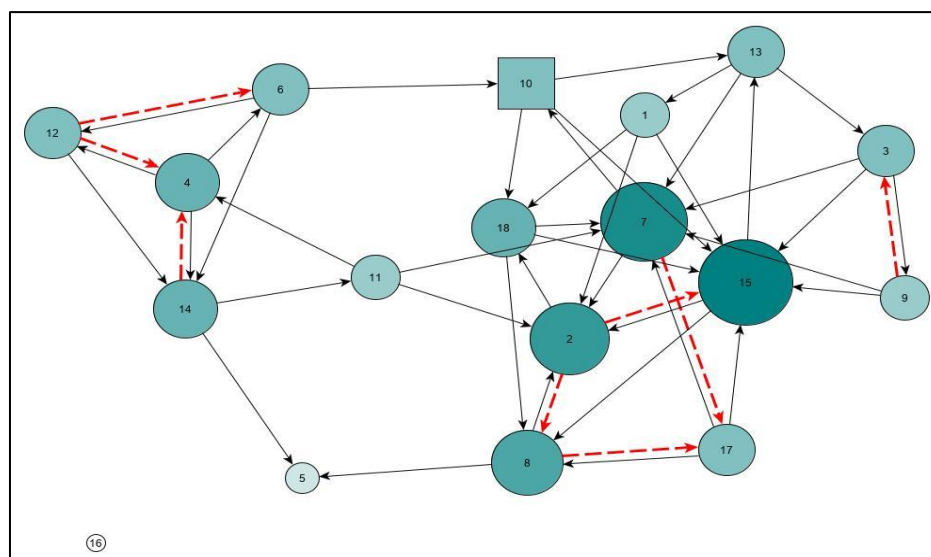


Figura 12 – Preferências nas idas ao cinema (depois da intervenção)

Legenda:

- Preferência unidirecional
- - - - - Preferências mútuas

Anexo 31 - Matriz sociométrica da turma – 3ª questão (Rejeições: antes e depois da intervenção)

Matriz Sociométrica - Rejeições nos intervalos																				
Quem escolheu										Quem é escolhido										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1				R2 R2		R1 R3						R3 R1								
2				R3 R2		R1 R3						R2				R1				
3				R3 R3												R1 R2			R2 R1	
4				R3					R3 R1		R2 R2					R1				
5																				
6									R3 R1		R2 R3					R1 R2				
7				R3		R1					R2					R2			R3 R1	
8																R1 R1				
9				R3								R3				R2 R2			R1 R1	
10									R2							R1 R1			R3 R2	
11				R1		R2 R3										R3 R2			R1	
12			R3 R2						R1 R1		R3					R2				
13			R1	R2 R3		R3						R1				R2				
14							R2 R2									R1 R3	R3		R1	
15				R3 R3		R2 R2										R1 R1				
16			R2	R3		R1														
17				R2		R3										R1 R1			R3 R2	
18				R3		R2 R2										R1 R1			R3	
19																				
Nr Rejeições Antes																				
R1	0	0	0	1	0	4	0	0	1	0	0	1	0	0	0	9	0	0	1	
R2	0	0	1	3	0	3	1	0	1	0	2	2	0	0	0	2	0	0	1	
R3	0	0	1	4	0	1	0	0	2	0	0	2	0	0	0	1	1	0	4	
Subtotal	0	0	2	8	0	8	1	0	4	0	2	5	0	0	0	12	1	0	6	
Nr Rejeições Depois																				
R1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	6	0	0	5	
R2	0	0	1	2	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	6	0	0	2	
R3	0	0	1	6	0	4	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	
Subtotal	0	0	3	8	0	6	1	0	3	0	3	1	0	0	0	13	0	0	7	
Total	0	0	5	16	0	14	2	0	7	0	5	6	0	0	0	25	1	0	13	
										Antes da intervenção										
										Depois da intervenção										

Anexo 32 - Sociogramas (Rejeições nas idas ao cinema – antes e depois da intervenção)

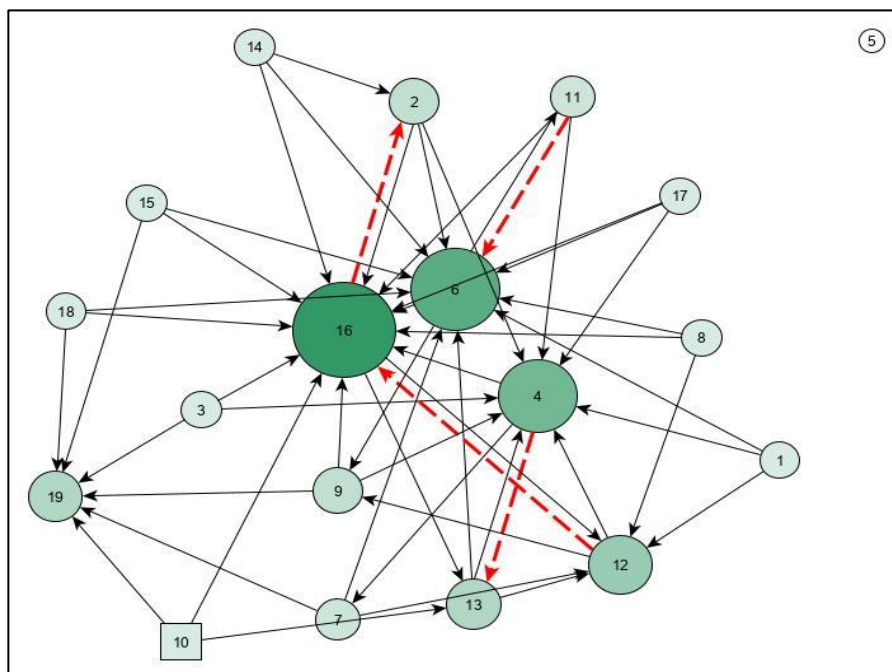


Figura 13 – Rejeições nas idas ao cinema (antes da intervenção)

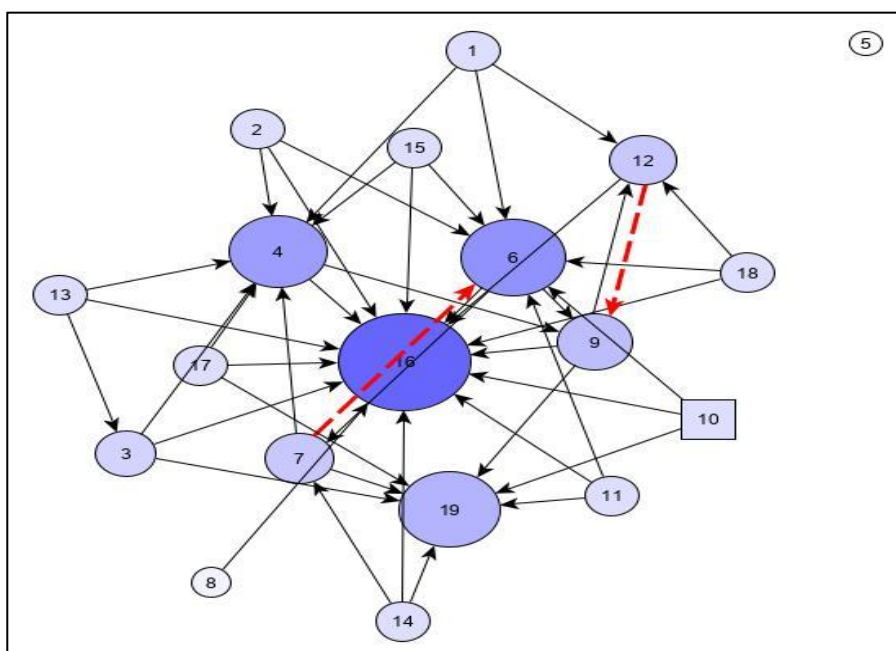


Figura 14 - Rejeições nas idas ao cinema (depois da intervenção)

Legenda:

- Rejeição unidirecional
- - - - - Rejeições mútuas

Anexo 33 – Entrevista (1ª Parte)

Quadro 7 – Categorias da entrevista (1ª Parte)

INTERAÇÃO SOCIAL			
Subcategorias Disciplina	Relação com o adulto	Relação com os pares	Dificuldades na interação
História	<p><i>“eu acho que correu muito bem, foi a 1ª vez que eu tive um aluno autista, nunca tinha trabalhado com um aluno com estas necessidades educativas, mas penso que correu muito bem”</i></p> <p><i>“Cidadania..., o trabalho era mais prático e todo o trabalho em grupo, o 2º período não correu lá muito bem”</i></p> <p><i>“no final do ano o L. muito mais ligado a mim, mais próximo, que no início achava-o muito distante e depois começou a haver essa proximidade comigo. Não estava à espera, mas correu lindamente”</i></p>	<p><i>“Está bem integrado, está bem integrada. É assim, é uma turma que o recebe, aceita-o como é, ele interage muito bem com ele”</i></p> <p><i>“Mas a turma aceita já o L. como um deles, interage muito bem com ele”</i></p> <p><i>“A relação dos colegas com o L. é ótima, eu acho que sim, é ótima”</i></p> <p><i>“...acho que o G é a figura indicada para trabalhar com o L, como paciente e a nível de trabalho com o L é completamente diferente”</i></p>	<p><i>“...inicialmente o I nem falava..., no 1º período ele nem falava. Depois, gradualmente, ele começou-se a aproximar de mim”</i></p> <p><i>“Acho que a partir do momento em que ele conhece a pessoa, ele vai se tornando cada vez mais próximo porque inicialmente não foi fácil e eu também não tinha experiência... nunca tinha trabalhado com uma criança com aquelas características”</i></p>
Inglês	<p><i>“Eu não notei grandes dificuldades... só me apercebi que ele tinha alguma dificuldade praticamente no final do 1º período”</i></p> <p><i>“foi uma surpresa quando, quando percebi que de facto era uma criança com PEA.”</i></p> <p><i>“a minha[adaptação] a ele foi muito fácil porque ele é uma criança muito fácil, tem os seus momentos menos doces mas acata muito bem, não perturba, não... preocupa-se em saber, preocupa-se em perceber, portanto para mim pareceu-me um aluno perfeitamente normal, em termos de interação... é calado, mas também há mais alunos que são calados e não têm perturbações, pelo menos esta.”</i></p> <p><i>“agora está mais extrovertido”</i></p>	<p><i>“houve ali uma altura que eu notei que alguns... não queriam estar com ele”</i></p> <p><i>“no início eu achava-o muito fechado, a turma recebeu-o bem ou se calhar já vinha com a turma, não sei, mas eu não notei assim uma grande abertura dele em relação aos colegas, era...estava no mundo dele, pronto estava muito no mundo dele. Havia lá um ou outro que se calhar era o eleito das brincadeiras dele, das picardias dele, mas não notei assim muito...não interagiu muito, estava ali muito no mundo dele. Agora no final, é que interage mais, brinca”</i></p> <p><i>“no início passou de uma ...de um não querer estar com ele nem brincar com ele para agora já ficam com ele no intervalo, já o vão buscar, já o chamam, já ficam à porta e o chamam”</i></p> <p><i>“Acho que ele está mais... como é que eu hei de dizer, está mais ... interage mais, mas essa interação é recíproca, ele dá mas também recebe mais, agora. Esta é a ideia que eu tenho”</i></p>	<p><i>“Ele tem um mundo muito dele, tem um mundo muito dele e acho que vive muito nesse mundo, mas depois, de repente, também, também é como se ele sísse daquele casulo dele e integra-se relativamente bem.”</i></p> <p><i>“A nível da interação social se calhar ele não percebe bem ainda como se deve relacionar com os outros, acho que há ali uma dificuldade mas ele não sabe porque não está habituado a isso. Portanto, é uma aprendizagem que ele está a fazer, penso que é uma aprendizagem que ele está a fazer agora. Nota-se, tem-se notado ao longo do ano, ao longo do ano tem-se notado este crescendo, esta aprendizagem, portanto ele agora já brinca, já manda uma piada, já diz qualquer coisa e os outros já se riem e não se riem dele, riem-se com aquilo que ele diz por que tem graça, portanto dá-me ideia de que é uma aprendizagem que ele próprio está a fazer e os outros também. A dificuldade será sempre essa de interação. É sair do mundo dele e entrar...se ele conseguir isso, aquele choque de passar de um mundo para outro, acho que ele aí...foi-lhe um</i></p>

			<i>bocadinho difícil. Tem levado algum tempo, penso eu."</i>
Matemática	<i>"os 1^{os} contactos foram um bocadinho de afastamento da parte dele, ou seja, ele não se aproximava muito de mim; quando eu precisava de falar com ele, ele não me olhava diretamente nos olhos, sempre assim um bocadinho afastado. Depois lá passou para uma fase em que me chamava para pedir alguma coisa, ou para ir à casa de banho ou para ... só para pedir. Agora ultimamente não, já se sente muito mais à vontade,... nos intervalos vem ter comigo e já tem contacto comigo, inclusivamente já me pega na mão, já me toca no braço, portanto já está um bocadinho mais próximo"</i>	<i>"Em sala de aula tem pouco contacto com os colegas, participa pouco e fala pouco com os colegas." "Ele não conversa muito com os colegas e nem entra muito nas atividades que os colegas estão a fazer" "Eles tentam puxá-lo, digamos assim, para a aula, tentam entrar em contacto com ele, chamá-lo, perguntar-lhe se fez ou não, mas ele não dá muita confiança... Nos intervalos têm a preocupação de saber onde é que ele está e de o chamar para o grupo e isso eu noto"</i>	<i>"...quando nos quer dizer alguma coisa acaba por ser pouco interativo, quer seja com o professor quer seja com os colegas" "no intervalo já acho que ele acaba por ter uma interação com os colegas, uma boa interação, uma normal, digamos assim, interação com os colegas" "...está ali a ouvir e para ele, às vezes, já se deve sentir como a participar nas atividades."</i>
Educação Visual	<i>"O L. teve uma atitude muito correta, foi um menino que sentava-se nas aulas, ficava com uma atenção e com uma expectativa muito interessante. Notava que eu era um professor novo, que não conhecia, que estava a conhecer, mas depois começou a tomar atenção aos exercícios"</i>	<i>"É um relacionamento afetivo, simpático, que tem uma maneira de se entender com facilidade e que convive bem com os colegas, mostrava ter uma atitude muito colaborativa, explicava-se" "Notava que eles tinham ali uma certa consideração por ele, quase com uma pequenina reserva, dá-me a entender que o L. às vezes não conseguia estar a perceber tudo, mas todos eles mostravam uma certa tolerância e ninguém o agredia verbalmente, ninguém o destrutava, foi sempre acarinhado pelos colegas, estava muito bem inserido na turma e notava-se um ambiente de amizade entre eles."</i>	<i>"Ele tem dificuldades em compreensão dos exercícios, compreensão do que é para executar, ligar a sequência do que é pedido com o que vem a seguir" "...ele às vezes perdia um bocadinho a explicação, a compreensão do exercício, tanto que tinha de ser ajudado"</i>
Educação Física	<i>"O L. teve uma adaptação chamada 5 estrelas, não houve problemas nenhuns. É um aluno que está sempre pronto para a EF, é interessado, motivado e empenhado na disciplina. Portanto, foi uma adaptação perfeitamente normal, tal como os outros elementos da turma"</i>	<i>"É um bom relacionamento, portanto ele interage e tem uma boa relação com os colegas, inclusive participa muito nos torneios inter-turmas" "[os colegas] não o põe de parte, integram-no na turma e tem uma integração normal como qualquer aluno da turma"</i>	<i>"Na disciplina de EF, como é uma disciplina prática, portanto eu não noto assim grandes diferenças entre eles, portanto tem uma integração normal como qualquer outro aluno"</i>
Psicologia	<i>"A adaptação do L. foi muito gradual. Era um menino que inicialmente apresentava muitas dificuldades em termos sociais, mas como era afável e meigo,... foi por partes, foi-se conseguindo criar uma relação."</i>	<i>"Hoje em dia, um relacionamento um bocadinho diferente do que era enquanto o L. era mais jovem. ...eles não sentem diferenças uns com os outros, estão bem integrados, depois começam a crescer um pouco e há a questão de criar grupos, há a questão de gostar mais de uns do que de outros, mas eu acho que o L. está bem integrado atualmente, tem um grupo mais próximo"</i>	<i>"O L. nem sempre é tão adequado como poderia ser, embora se esforce... interage com os colegas, participa, faz convites, parece-me que está mais ou menos bem"</i>

		<i>"...os colegas valorizam-no, contam com para... as atividades, para os grupos."</i>	
Psicomotricidade	<i>"O L adaptou-se muito bem" "...foi uma boa adaptação, acho que ele não tem...tem muitos défices, mas nessa parte ele não tem problemas"</i>	<i>"O L tenta estabelecer uma boa relação com os colegas e tenta-se "enturmar" naquele grupo de colegas, claro que depois é um bocado ingénuo em algumas coisas, mas acho que mantém uma boa relação com os colegas" "Os colegas, as vezes, como sabem que ele é mais ingénuo metem-se com ele e fazem...levam-no a fazer coisas que ele apesar de saber que deve fazer, faz para agradar ao grupo"</i>	<i>"O L, na parte da interação social, ele há muitas coisas que ele não consegue perceber devido a ter uma PEA. A parte...o L é muito ingénuo, por isso todas as partes maliciosas ele não percebe e não atinge que os colegas até podem estar a fazer aquilo por uma parte de malícia. A nível de comunicação, ele em algumas coisas tem dificuldade, coisas muito mais complexas e que pretenda a parte mais abstrata ele tem dificuldade nessa parte. Tem de ser coisas bastante concretas para ele conseguir alcançar o que nós lhe estamos a pedir."</i>
Educação Especial	<i>"O L foi reservado, mas à medida que percebia que estava aqui para o ajudar e que brincava com ele, foi-se dando ao conhecimento e adaptou-se bem à rotina da UEE..."</i>	<i>"O L conhece os colegas há bastante tempo e... apesar disso não é um jovem que consiga aberta e espontaneamente relacionar-se com os colegas. Não podemos dizer que exista um mau relacionamento, mas ele é reservado... o que faz com que a interação não seja tão natural quanto o desejável." "Eles são tolerantes, compreensivos, gostam do L e até o procuram para as suas brincadeiras...mas muitas vezes o L não está disponível ou não sabe como há de agir."</i>	<i>"ele tem dificuldade em interagir com os colegas, sim... talvez porque não sabe como o fazer. Com os adultos, sinto que é diferente, ele procura o adulto e interage de forma espontânea com ele, muitas vezes brinca e, curiosamente, gosta de pregar partidas, de enganar Mas sem malícia porque o L é muito ingénuo, ele acha piada à reação do outro. Na comunicação, o L tem dificuldade em exprimir-se quer por escrito quer oralmente, não tem muitas vezes um discurso estruturado e tem dificuldade em exprimir os seus sentimentos."</i>

Anexo 34 – Entrevista (2ª Parte)

Quadro 8 – Categorias da entrevista: Trabalho Colaborativo

TRABALHO COLABORATIVO						
Subcategorias	Conceito de trabalho colaborativo	Planificação conjunta	Disciplinas mais propícias ao trabalho colaborativo	Vantagens	Constrangimentos	Contributo para o desenvolvimento da interação social
Disciplina	"O trabalho colaborativo é um trabalho em parceria" "mas eu tive essa experiência e que é muito positiva"	"Não, não preparei, não preparei. Fizemos inicialmente as adequações curriculares, não preparei"	"Não, eu acho que para todas as disciplinas deve ser feito o trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo não deve ser só para a disciplina A, B ou C, desde que as pessoas consigam trabalhar é muito produtiva" "E não há disciplinas diferentes, o trabalho colaborativo devia ser feito em todas as disciplinas"	"eu não tive o professor de ensino especial na sala de aula, isso poderá ser vantajoso ter alguém dentro de sala de aula a trabalhar com o aluno" "é um apoio muito grande para nós"	"único constrangimento que pode existir é não haver horário compatível"	"Acho que sim. Acho que resulta... em parceria com o grupo do ensino especial" "portanto acho que tem de ser feito esse trabalho em parceria porque, porque se não for, assim não se consegue...o trabalho colaborativo é fundamental"
História						
Inglês	"É um trabalho em cada um dá um bocadinho de si para a mesma coisa, para a mesma resultado final. O trabalho colaborativo para mim é aquele que se a pessoa lá não estiver, a parte dela faz falta. É mesmo colaboração, todos fazem parte de, todos fazem o seu bocadinho para o todo."	"Depende dos casos. Neste caso, específico do L, não tem sido necessário assim tanto." "Mas não, normalmente não temos assim, não tem havido assim grandes necessidades"	"Eu acho que em todas ele possível acontecer, embora haja disciplinas que têm por característica, por inerência e são disciplina de trabalho colaborativo, por exemplo, e não digo só a nível de interação, por exemplo Educação Tecnológica, EF, provavelmente são disciplinas que só por si são grupais, que são... aí o trabalho é muito mais colaborativo"	"A equipa, as equipas de educação especial aqui na escola têm vindo a mudar, para melhor, porque agora o professor de educação especial é um professor que está, está ao nosso lado, está connosco, ou seja, trabalha colaborativamente connosco, sem ele nós não conseguíamos os resultados que temos conseguido" "é um parceiro ativo, imprescindível para que se consiga fazer o trabalho." "é quando o professor de educação especial se transforma num parceiro do professor"	"Tempo, tempo, disponibilidade de tempo" "não há tempo nem eles nem nós. Tempo, para mim é uma condicionante, uma condicionante. É a maior condicionante." "O trabalho colaborativo vive disto, de haver tempo...e de haver vontade"	"eu acho que esse é o único caminho" "o trabalho colaborativo pode contribuir para a socialização, para a partilha de tarefas, para também criarem alguma autonomia, o saber fazer, mas é sobretudo muito a este nível da interação."

				do curricular, naturalmente que a aprendizagem do aluno necessariamente ela tem que ser facilitada, porque ambos somos capazes de encontrar estratégias, um de uma maneira, outro de outra, para conseguirmos que o aluno, no fundo aquilo que queremos é que ele realize aprendizagens e seja a que nível for, nem que seja a nível da socialização”			
Matemática	“...é um trabalho que é pensado e articulado em conjunto para chegarmos a um ponto final, ou seja, para termos mais sucesso no trabalho que é para fazer para obter melhores resultados.”	“Sim, sempre que é possível, dentro do nosso tempo, sim” “Sim, com os colegas do meu grupo disciplinar e também com os DTs, como sou DT...”	“Sim, principalmente naquelas em que há articulação curricular. Acho que é mais propício.”	“Uma vantagem é que aluno acaba por desenvolver atividades que foram pensadas para ele e atividades que vão ao encontro daquilo que ele sabe fazer. Portanto, acho que o valoriza, ele próprio ao saber fazer...”	“O constrangimento único que eu encontro é mesmo a questão de tempo do professor curricular estar com o professor de educação especial e pensar nessas atividades.”	“Acho que sim.” “Se essas atividades forem devidamente pensadas e articuladas, pensadas e centradas nesse aluno e naquilo que ele vai conseguir fazer”	
Educação Visual	“O trabalho colaborativo aqui tem a ver com..., para mim, na minha opinião, é realmente dentro do que eu percebi, com o professor de ensino especial dentro da sala de aula...”	“Não, isso é que não costumo fazer”	“Sim, senhor. Neste caso aqui considero que a minha disciplina, EV, é uma disciplina que pode colaborar imenso na resolução de problemas, de compreensão, de motricidade, de análise, de compreender o que há...”	“Uma vantagem é que ajuda a passar estes conhecimentos e a desenvolver estes alunos que têm dificuldades, é uma vantagem enorme porque o aluno apoiado tem ali realmente alguém que lhe dá um bocadinho mais de atenção em relação aos outros”	“Os constrangimentos é que muitas vezes faz com que a turma se distraia um bocadinho com o problema deles...”	“Sim, acho que sim. Convém muitas vezes, até ter um professor que faça este trabalho colaborativo porque são alunos às vezes com muita sensibilidade e com muito sentido da sua fragilidade, mas precisam de um carinho, de uma maneira de os aconselhar no trabalho”	
Educação Física	“O trabalho colaborativo é um trabalho que interage com vários elementos do CT e de escola para uma melhor integração					“Claro, quanto mais houver colaboração de todos, quer do grupo quer da comunidade escolar, melhor a integração dos alunos e acho que é um	

	quer em termos de sucesso escolar e relacional do aluno"	"As aulas, algumas com os professores do ensino regular, são faladas os temas com alguma antecedência e preparada a forma de explicar, com os professores de educação especial há um trabalho conjunto mas mais ao nível das preocupações e das estratégias a utilizar"	"Considero que sim. Acho que há disciplinas em que é mais fácil, pode ser pela disciplina em si, ter caráter mais lúdico, uma matéria mais apelativa, tem a ver também muitas vezes com a formação da pessoa em questão, ou a sua disponibilidade para..."	"Vantagens, acho que são muitas... um trabalho em equipa promove muito mais o desenvolvimento de um aluno do que um trabalho meramente individual"	"Constrangimentos, ... falta de tempo, isto mais no caso dos professores do ensino especial" "os professores do regular muitas vezes não estão sensibilizados para a problemática" "tem de haver...lá está, tempo para se reunir, para se discutir os assuntos importantes"	bem necessário quer para o desenvolvimento cognitivo quer psicomotor"
Psicologia	"É um trabalho que deve ser feito por todos os que trabalham com o jovem ou com o grupo em causa, multidisciplinar, todas as áreas..."					"Eu acho que sim, eu acho que o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento destes alunos em todas as áreas, em todos os campos, e também, claro na interação social" "Os professores ao saberem do trabalho que é feito, ajuda o aluno a sentir-se também mais à vontade e a interagir mais, estando à vontade, penso que está mais livre para interagir"
Psicomotricidade	"Trabalho colaborativo, eu acho que é a colaboração entre todos os intervenientes, neste caso do L, ou seja os professores do regular, os professores de educação especial, os técnicos, os pais, isso tudo é trabalho colaborativo"	"Neste caso eu acompanho o L à turma, estou sempre em comunicação tanto com o professor da turma como com o professor de ensino especial. Não, é mais preparar materiais, mas saber o que eles estão a fazer para depois também adequar as estratégias."	"Há disciplinas...eu acho que há disciplinas que são mais fáceis mas acho que em todas é propício acontecer. Depende também das pessoas que estão a lecionar e a trabalhar, mas acho que são todas"	"as vantagens são todas para o aluno" "Ele consegue estar muito mais adaptado às disciplinas como consegue atingir os objetivos que nós queremos que ele consiga." "O aluno está muito mais inserido e consegue acompanhar a turma"	"os professores às vezes têm muitos alunos, o que por vezes é também um bocado difícil e o tempo ... nós às vezes damos muito do nosso tempo pessoal para conseguirmos fazer tudo o que queremos em prol do aluno" "precisamos de mais tempo, mais tempo para estarmos todos em conjunto e conseguirmos todos elaborar as estratégias, as melhores estratégias para aquele aluno"	"Eu acho que sim... Se os professores conhecerem bem aquele aluno, se o professor de educação especial fizer uma leitura do aluno e conseguir passar aos professores a forma como o aluno reage, algumas coisas, algumas estratégias, é muito mais fácil aos professores que estão em sala de aula depois conseguirem adequar a sua disciplina e a sua forma de falar àquele aluno, que não percebe, às vezes, coisas mais complexas"
Educação Especial	"articulação entre os professores das diferentes disciplinas e o professor de educação especial para avaliar e definir estratégias adequadas aos alunos e de acordo com a problemática dos	"Não existe esse hábito aqui no agrupamento, falo com os colegas na sala de aula sobre os alunos, eles fazem-me perguntas sobre as estratégias, mas sentarmo-nos para planificar os conteúdos	"a colaboração deve acontecer em todas as disciplinas, há sempre algo que se pode fazer melhor e muitas vezes as pessoas não têm essa noção"	"Vantagens são todas, o aluno só tem a ganhar se os professores encararem o trabalho colaborativo não como um fardo, mas como um momento em de aprendizagem mútua	"Constrangimentos, há alguns mas o mais evidente é a falta de tempo. Os professores trabalham conjuntamente, além de que os seus horários também não foram	"Muito!! Se forem arranjadas estratégias entre todos para o mesmo objetivo, que é o desenvolvimento da interação social, eles só ficam a ganhar e o sucesso será maior."

	alunos de forma a que eles possam melhorar os seus resultados"	e adequá-los, pensar mas estratégias, preparar os materiais....isso não acontece."	"Trabalhar de forma colaborativa com os docentes de outras disciplinas não... mas trabalho bastante com a colega de educação especial que trabalha comigo na UEE, planificamos o trabalho da UEE, pensamos em estratégias, acompanhamos os alunos às aulas..."		entre professor do ensino regular e professor de educação especial."	pensados para isso,...sai do tempo pessoal de cada um."	
--	--	--	--	--	--	---	--

Anexo 35 – Gráfico relativo ao questionário final

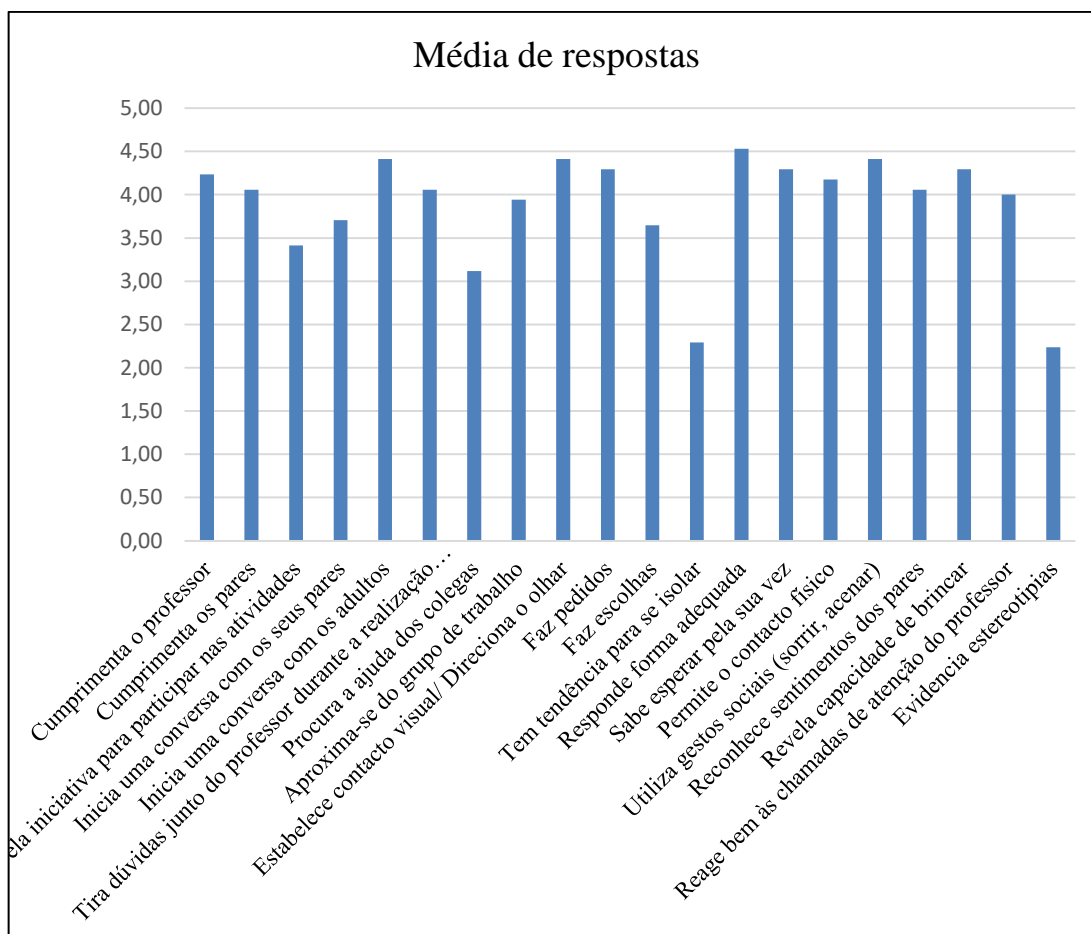


Gráfico 14 - Representação da média de concordância dos professores sobre os comportamentos de interação social

Anexo 36 – Quadro comparativo entre os resultados da observação e do questionário

Quadro 9 – Representação da comparação dos resultados obtidos na observação inicial e no questionário final

Comparação dos resultados			
Comportamentos de interação social	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Diferença
	Média	Média	
Cumprimenta o professor	2,25	4,24	1,99
Cumprimenta os pares	2,25	4,06	1,81
Revela iniciativa para participar nas atividades	2,00	3,41	1,41
Inicia uma conversa com os seus pares	2,25	3,71	1,46
Inicia uma conversa com os adultos	1,75	4,41	2,66
Tira dúvidas junto do professor durante a realização das atividades	2,33	4,06	1,73
Procura a ajuda dos colegas	1,00	3,12	2,12
Aproxima-se do grupo de trabalho	2,00	3,94	1,94
Estabelece contacto visual/ Direciona o olhar	2,67	4,41	1,75
Faz pedidos	2,75	4,29	1,54
Faz escolhas	2,75	3,65	0,90
Tem tendência para se isolar	3,50	2,29	-1,21
Responde forma adequada	3,75	4,53	0,78
Sabe esperar pela sua vez	2,75	4,29	1,54
Permite o contacto físico	2,67	4,18	1,51
Utiliza gestos sociais (sorrir, acenar)	2,50	4,41	1,91
Reconhece sentimentos dos pares	2,25	4,06	1,81
Revela capacidade de brincar	3,00	4,29	1,29
Reage bem às chamadas de atenção do professor	3,00	4,00	1,00
Evidencia estereotipias	2,50	2,24	-0,26
Média Global	2,50	3,88	1,38

Anexo 37 – Gráfico comparativo entre os resultados da observação e do questionário

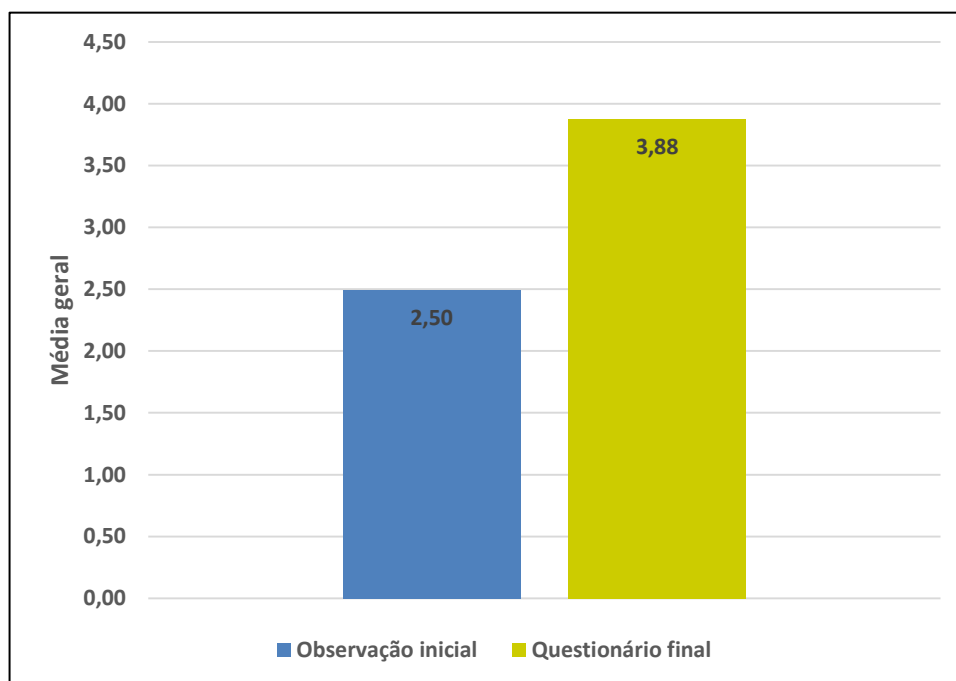


Gráfico 15 – Representação comparativa entre as médias gerais obtidas através da observação e do questionário

Anexo 38 – Gráfico comparativo do número total de preferências e rejeições nos diferentes contextos

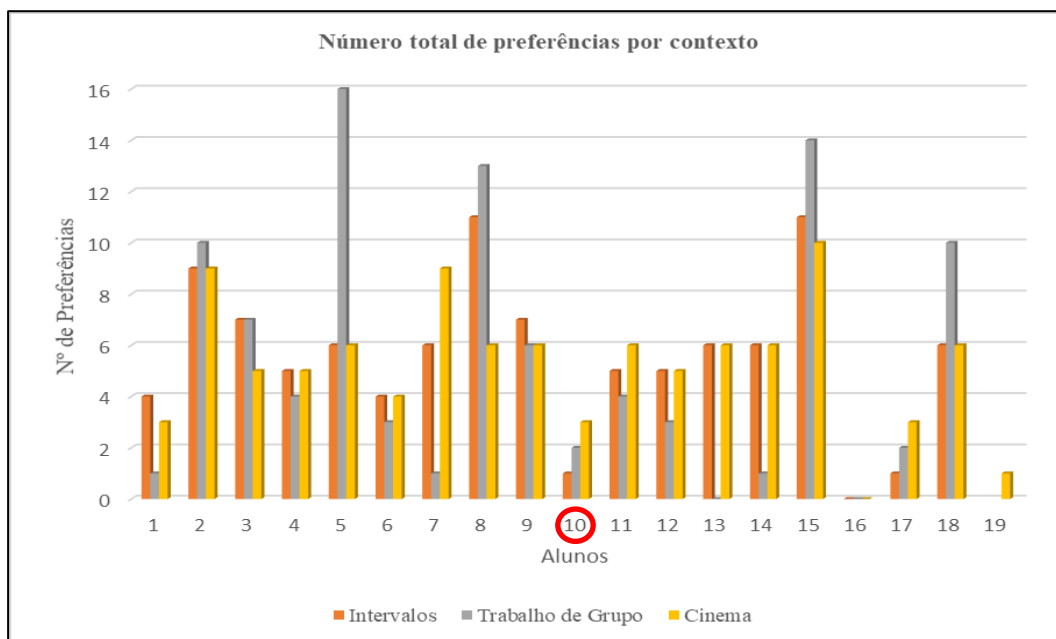


Gráfico 16 – Representação do número total de escolhas por contexto

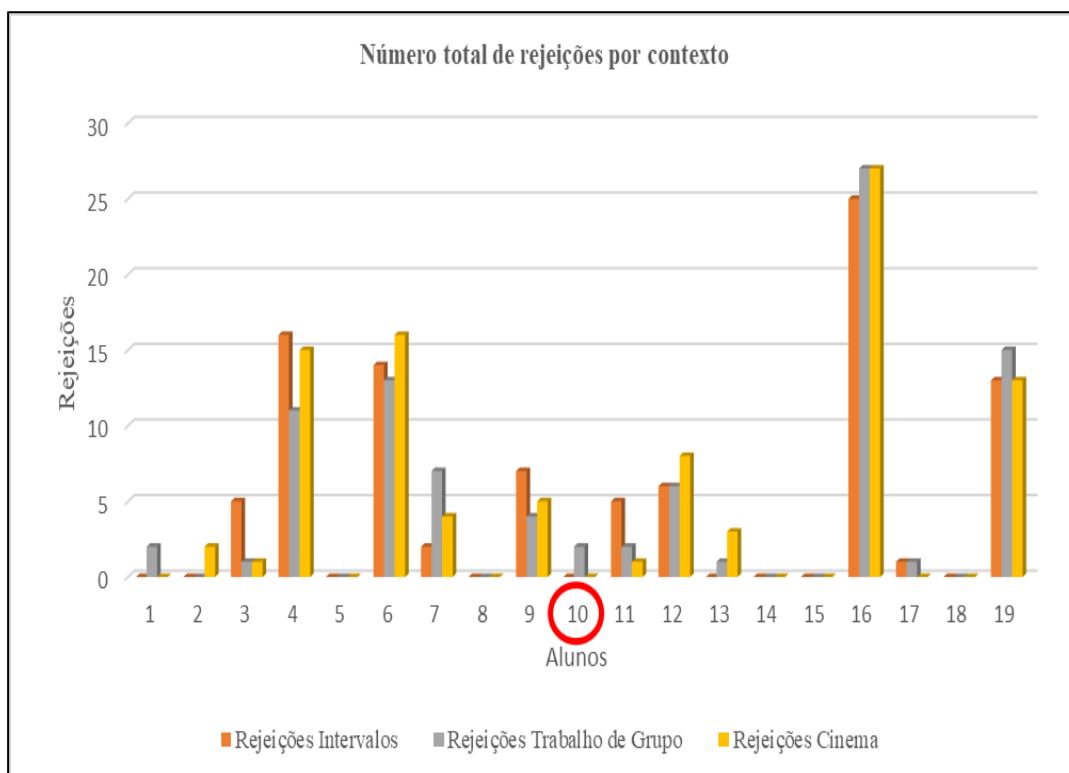
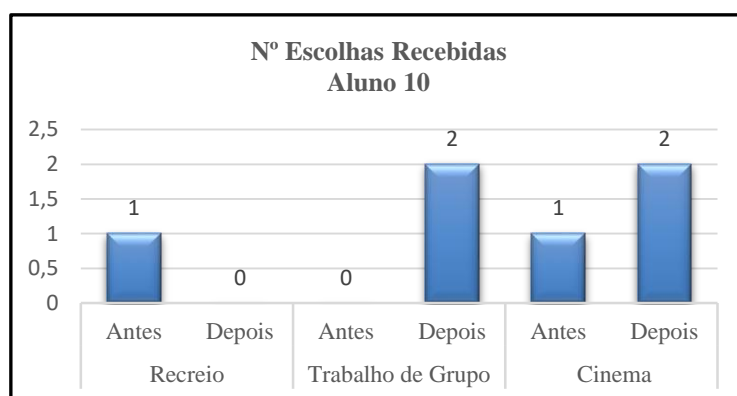


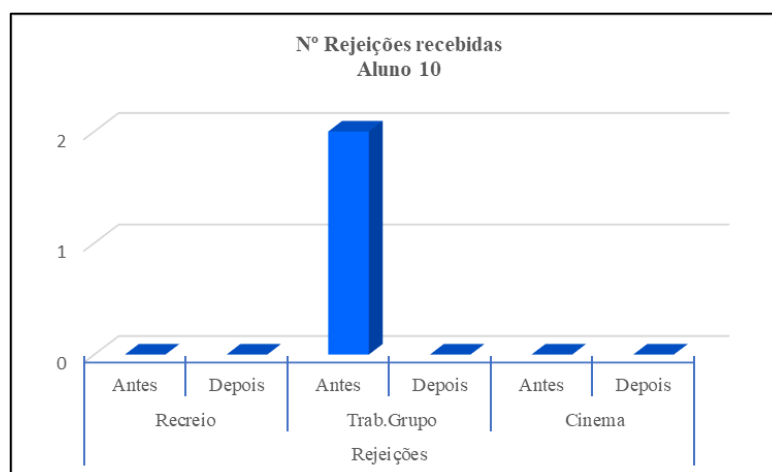
Gráfico 17 - Representação do número total de rejeições por contexto

Anexo 39 – Dados relativos ao L. (antes e depois da intervenção)**Quadro 10 – Preferências totais recebidas pelo L. nos diferentes contextos**

Preferências						
Aluno	Recreio		Trabalho de Grupo		Cinema	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
10	1	0	0	2	1	2

**Gráfico 18 – Representação das escolhas recebidas****Quadro 11 - Rejeições totais recebidas pelo L. nos diferentes contextos**

Rejeições						
Aluno	Recreio		Trabalho de Grupo		Cinema	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
10	0	0	2	0	0	0

**Gráfico 19 – Representação das rejeições recebidas**